



Universidade Federal
de São João del-Rei

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGEOG**

MARIA LUIZA REIMBERG DA SILVA

**PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE GEOGRAFIA SOBRE RISCO
SOCIAL DE DISCENTES LGBTQIAPN+ NO ESPAÇO ESCOLAR**

**São João del-Rei - MG
2025**



Universidade Federal
de São João del-Rei

PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE GEOGRAFIA SOBRE RISCO SOCIAL DE DISCENTES LGBTQIAPN+ NO ESPAÇO ESCOLAR

Maria Luiza Reimberg da Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Análise Ambiental e Territorial

Linha de pesquisa: Geografia escolar: formação de professor e educação geográfica.

Orientadora: Profa. Dra. Adelaine Ellis Carbonar dos Santos

São João del-Rei/MG

2025



Universidade Federal
de São João del-Rei

Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGeog
Av. Visconde do Rio Preto, s/n (Km02) – Colônia do Bengo
São João del-Rei – MG – Cep. 36.301-360

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

CANDIDATO: 2023100575 - MARIA LUÍZA REIMBERG DA SILVA

NÍVEL: Mestrado

DATA DA DEFESA: 24/02/2025

HORÁRIO DE INÍCIO: 10:00 horas

LOCAL: <https://meet.google.com/dwv-cryj-jkn>

MEMBROS DA BANCA		FUNÇÃO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM
NOME COMPLETO	CPF			
ADELAINE ELLIS CARBONAR DOS SANTOS	072.818.969-05	Presidente	Doutor	UFSJ
CARLA JUSCELIA DE OLIVEIRA SOUZA	941.423.946-49	Membro 1	Doutor	UFSJ
IVAN IGNACIO PIMENTEL	041.414.507-07	Membro 2	Doutor	UERJ
ALIDES BAPTISTA CHIMIN JUNIOR	037.603.669-96	Membro 3	Doutor	UNICENTRO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE GEOGRAFIA SOBRE RISCO SOCIAL DE DISCENTES LGBTQIAPN+ NO ESPAÇO ESCOLAR

Em sessão pública após apresentação oral do candidato, o mesmo foi arguido pela banca e esta, à vista de todo o conteúdo apresentado julgou o candidato:

(X) Aprovado.

() Reprovado.

Na forma regulamentar, foi lavrada a presente ata, que é abaixo assinada pelos membros da banca, na ordem acima relacionada e pelo candidato.

São João del-Rei, 24 de fevereiro de 2025.

Presidente: _____

Documento assinado digitalmente
gov.br ADELAINE ELLIS CARBONAR DOS SANTOS
Data: 24/02/2025 19:27:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro1: _____

Documento assinado digitalmente
gov.br ALIDES BAPTISTA CHIMIN JUNIOR
Data: 24/02/2025 20:04:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro2: _____

Documento assinado digitalmente
gov.br IVAN IGNACIO PIMENTEL
Data: 10/03/2025 08:46:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro 3: _____

Documento assinado digitalmente
gov.br CARLA JUSCELIA DE OLIVEIRA SOUZA
Data: 10/03/2025 12:25:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Candidato: _____

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA LUIZA REIMBERG DA SILVA
Data: 10/03/2025 13:42:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Obs.: O aluno deverá encaminhar à coordenação do curso, no prazo máximo de 45 dias os exemplares definitivos da dissertação.

Campus Santo Antônio
Pça. Frei Orlando, 170
cep:36.307-352
Centro
São João del-Rei - MG

Campus Dom Bosco
Pça. Dom Helvécio, 74
cep:36.301-160
Fábricas
São João del-Rei - MG

Campus Tancredo Neves
(CTAN)
Rodovia BR 494, Km 02
cep:36.300-000
Colônia do Bengo
São João del-Rei - MG

Campus Alto Paraopeba
(em implantação)
Rodovia MG 443, Km 07
cep: 36.420-000
Fazenda do Cadete
Ouro Branco - MG

Campus Divinópolis
Av. Sebastião Gonçalves
Coelho, 400
Chanadour
Divinópolis - MG

Centro Cultural da UFSJ
Pça. Dr. Augusto das
Chagas Viegas, 17
cep:36.300-088
Centro
São João del-Rei - MG

Quem está disposto a sair do lugar, se libertar, se descentrar, se descobrir?
(CORTÁZAR, 2019).

Dedico este trabalho em especial aos meus quatro irmãos mais novos, Gustavo, Gabriel, Isabela e Alice que com suas trajetórias turbulentas, me fizeram refletir para além das minhas próprias experiências sobre o espaço escolar. Com eles percebi mudanças a partir das características das diferenças identitárias que exercem, e enxerguei como elas impactam na percepção e na realidade de suas vulnerabilidades na vivência escolar. Mesmo sem perceberem, nossas conversas que eram para serem simples distrações, somatizavam no desenvolvimento desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a todos aqueles que me incentivaram a seguir na carreira acadêmica, que comemoraram comigo o ingresso ao mestrado e que também me acalmaram nos momentos de angústias e desafios durante esses dois anos.

À Universidade Federal de São João del-Rei -UFSJ que transformou a minha vida através ensino público e gratuito de qualidade desde o início da graduação até o fim, e por ter sido também a instituição que me concedeu a bolsa de pesquisa durante todos os meses do mestrado. Seu suporte financeiro foi fundamental para que eu pudesse me dedicar exclusivamente ao desenvolvimento do mestrado.

Serei imensamente grata ao Richardson, nosso queridíssimo ex secretário do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSJ, por toda sua paciência ao sanar minhas dúvidas durante meu percurso na pós.

À minha orientadora Profa. Dra. Adelaine Ellis Carbonar dos Santos que enxergou potencialidade na minha proposta de pesquisa para a dissertação, que me acalmou quando eu mesma não enxergava mais meu trabalho e me colocava de volta aos trilhos quando eu incansavelmente mudava a direção, seja no modelo da entrevista da dissertação ou nas ideias para publicações de artigos.

Ao grupo de estudos GEPEGER, juntamente com a Profa. Dra. Carla de Oliveira Souza que me acolheu desde a graduação e até hoje acolhe, sanando minhas dúvidas e somatizando na minha jornada acadêmica com as discussões, leituras e trocas. Além disso, a professora Carla, com todo carinho do universo, também aceitou compor minha banca de qualificação e defesa da dissertação e trouxe contribuições necessárias e fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Agradeço imensamente ao Prof. Dr. Ivan Ignácio Pimentel por na graduação me despertar para a possibilidade dos estudos subversivos na Geografia e ver potencialidade nas minhas motivações para pesquisas, através das minhas vivências, lembranças e opiniões compartilhadas em nossos encontros on-line, juntamente a Alicia Pereira Moreira. Você, suas aulas e seu grupo de estudos na UFSJ foram primordiais para que eu me tornasse a pesquisadora e professora que sou hoje. É com muita felicidade que tenho você como membro da minha banca de qualificação e de defesa da dissertação.

Ao Prof. Dr. Alides Baptista Chimin Junior que também aceitou compor minha banca de qualificação e defesa, trazendo questionamentos e sugestões para o meu trabalho com muita sensibilidade e riqueza. Alides, há alguns anos que admiro seu trabalho, mas foi a partir do nosso primeiro contato em minha banca de qualificação que pude admirá-lo enquanto pessoa por saber fazer suas críticas, elogios e contribuições banhadas em respeito e empatia.

Ao Lucas Giarola e a Silvana pela parceria durante as aulas e cafés no laboratório. Nossas conversas enriqueceram meu processo no mestrado e tornou tudo mais leve e possível. A Alicia que mesmo de longe se fez presente e me auxiliou diariamente com a pesquisa e no desenvolvimento de ideias, me instigando a importantes reflexões sobre o Ensino de Geografia.

Ao meu amado e parceiro, Le, que nunca mediu esforços e tempo para me ajudar com gráficos, que diariamente me incentivava no meu trabalho como pesquisadora, torcia pelo meu sucesso e enxugava as minhas lágrimas nos momentos de ansiedade. A minha mãe pelo apoio incondicional nesse momento da minha vida, confiança em meus sonhos e por me encorajar a seguir estudando custe o que custar. A minha madrinha que foi quem me deu meu primeiro livro e me incentivou durante todos esses anos a ler, estudar, e principalmente, a ser uma mulher feminista.

Agradeço a todos os professores e as professoras de Geografia atuantes no Ensino Médio do município de Barbacena/MG que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Sem a colaboração de vocês, este trabalho não seria possível.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo compreender a percepção de docentes de Geografia que atuam no Ensino Médio, sobre a possibilidade de risco social de discentes LGBTQIAPN+ no espaço escolar em Barbacena, MG. Considerando a temática do Risco Social, na interface do Ensino de Geografia, Geografia Feminista e das Sexualidades, trata-se de uma pesquisa que utiliza o método fenomenológico da percepção proposta por Merleau-Ponty (1999), atrelado a metodologia da análise de conteúdo (Bardin, 1977), que desencadeou dados com características quali-quantitativas obtidas a partir das entrevistas semi-estruturadas com os docentes de Geografia do município de Barbacena/MG, que atuam no Ensino Médio. Mediante as análises de conteúdo dos discursos dos docentes, foi possível compreender que os espaços escolares do município investigado se constituem a partir da norma cisheterossexual que, através dos marcadores sociais e corporais, colocando os discentes LGBTQIAPN+ vulneráveis devido às diferenças que se interseccionam como a raça, classe, gênero, sexualidade, religião e classe dos discentes. Nesse sentido, as análises sobre a percepção dos docentes indicam que as escolas não desenvolvem projetos, palestras ou oficinas voltadas para as diferenças dos estudantes e, portanto, não é um espaço acolhedor e seguro para aqueles com identidades dissidentes. Assim, este trabalho destaca a relevância dos estudos sobre sexualidades e gênero no contexto do Ensino Geográfico, ressaltando sua potencialidade nas reflexões acerca do espaço escolar na perspectiva dos estudos cindínicos dos riscos, sobretudo o social.

Palavras-Chave: Interseccionalidades; Sexualidades; Ensino de Geografia.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand the perception of Geography teachers who work in high school, about the possibility of social risk for LGBTQIAPN+ students in the school space in Barbacena, MG. Considering the theme of Social Risk, at the interface of the Teaching of Geography, Feminist Geography and Sexualities, this is a research that uses the phenomenological method of perception proposed by Merleau-Ponty (1999), linked to the methodology of content analysis (Bardin, 1977), which triggered data with qualitative and quantitative characteristics obtained from semi-structured interviews with Geography teachers from the municipality of Barbacena/MG, who work in the high school. Through content analysis of the teachers' speeches, it was possible to understand that the school spaces in the municipality investigated are constituted based on the cisheterosexual norm which, through social and bodily markers, places LGBTQIAPN+ students vulnerable due to intersecting differences such as race, class, gender, sexuality, religion and class of students. In this sense, analyzes of teachers' perceptions indicate that schools do not develop projects, lectures or workshops focused on students' differences and, therefore, are not a welcoming and safe space for those with dissident identities. Thus, this work highlights the relevance of studies on sexualities and gender in the context of Geographic Education, highlighting their potential in reflections on the school space from the perspective of clinical studies of risks, especially social risks.

Keywords: Intersectionality; Sexualities; Geography Teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	A condição mais importante para um discente LGBTQIAPN+ estar em situação de vulnerabilidade na escola segundo os docentes	79
Gráfico 2	Análise da categoria discursiva sobre vulnerabilidade	111
Gráfico 3	Vulnerabilidades experienciadas pelos docentes	113
Gráfico 4	Origem da vulnerabilidade	114
Gráfico 5	Entorno da escola	116
Gráfico 6	Espaços que geram medo dentro e/ou fora da escola	118
Gráfico 7	Conhece a teoria dos riscos	124
Gráfico 8	O que significa risco social	126
Gráfico 9	Percebe a vulnerabilidade dos discentes LGBTQIAPN+	127
Gráfico 10	Motivos para a percepção da vulnerabilidade dos discentes LGBTQIAPN+	128
Gráfico 11	Situações de perigo no espaço escolar	132
Gráfico 12	A escola oferece mecanismo de acolhimento para discentes LGBTQIAPN+	134
Gráfico 13	Conteúdos da diversidade e das diferenças	136
Gráfico 14	O descontentamento com o NEM	137
Gráfico 15	Análise das diferenças no conteúdo de Geografia	138
Gráfico 16	Responsáveis pelo Projeto de vida	141
Gráfico 17	Periodicidade em intervenções realizadas pelas escolas	142
Gráfico 18	Sente confortável em discutir o tema	143
Gráfico 19	Sente preparado para abordar o tema	145
Gráfico 20	A Geografia auxilia no ensino de gênero, raça e sexualidades	146
Gráfico 21	Qual o papel do docente em reduzir o risco	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	<i>Ranking</i> dos 15 docentes	86
Quadro 2	Perfil comparativo: docentes 11 e 8	90
Quadro 3	Ranking comparativo: docentes 11 e 8	91
Quadro 4	Perfil comparativo: docentes 15 e 10	93
Quadro 5	Ranking comparativo: docentes 15 e 10	93
Quadro 6	Perfil comparativo: docentes 15 e 6	96
Quadro 7	Ranking comparativo: docentes 15 e 6	96
Quadro 8	Estudo de caso: docente 2	101
Quadro 9	Estudo de caso: docente 12	103
Quadro 10	Estudo de caso: docente 15	107

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEPES/UFSJ	Comissão Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de São João del Rei
GEPEGER	Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Riscos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIAPN+	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não binários e outras possibilidades
NEM	Novo Ensino Médio
PCD'S	Pessoas com Deficiências
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro e do Material Didático
PPGEOG	Programa de Pós Graduação em Geografia
UFSJ	Universidade Federal de São João del Rei
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - ESPAÇO, RISCO SOCIAL E ENSINO DE GEOGRAFIA: A GEOGRAFIA DOS RISCOS NA ESCOLA	30
1.1 Espaço e sua constituição pela lógica cisheteronormativa: uma compreensão epistemológica do pensamento geográfico	30
1.2 Pensar a possibilidade de Risco Social relacionado à discentes LGBTQIAPN+: uma nova ótica para os estudos cindínicos	39
1.3 Contextualizando o Ensino Geográfico brasileiro e sua potencialidade para o ensino das diferenças: a Educação como caminho para a reduzir a vulnerabilidade dos discentes LGBTQIAPN+	51
CAPÍTULO II - MARCADORES SOCIAIS E PERFIL IDENTITÁRIO: CONTRIBUIÇÕES PARA A PERCEPÇÃO DA VULNERABILIDADE SOCIAL E LGTBFOBIA	67
2.1 A vulnerabilidade de gênero e das sexualidades: fatores de Risco Social para discentes LGBTQIA	67
2.2 Perfil geral dos docentes entrevistados e a percepção acerca da vulnerabilidade social de seus discentes LGBTQIAPN+ no espaço escolar	76
2.3 Percepção dos docentes sobre vulnerabilidade: análises em torno de diferentes perfis identitários/socioeconômicos e múltiplas vivências	84
CAPÍTULO III - A PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE GEOGRAFIA SOBRE RISCO SOCIAL, VULNERABILIDADE E ENSINO DAS DIFERENÇAS	110
3.1 Vulnerabilidade Social: a percepção individual dos docentes e os desdobramentos sobre as vulnerabilidades presentes no espaço escolar	110
3.2 Risco social: concepções, ideias e entendimentos	123
3.3 Material didático, conteúdo e ensino de geografia: a percepção de docentes sobre a presença das diferenças e diversidades	135
CONCLUSÃO	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
APÊNDICES	161

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento desta pesquisa surge através de um desejo latente em investigar o espaço escolar, a partir do olhar geográfico, com foco nos discentes LGBTQIAPN+¹ que vivenciam a vulnerabilidade das sexualidades no ambiente escolar, que socialmente é organizado e pensado para/por cisheterossexuais e, portanto, vivem a possibilidade de Risco Social.

Durante toda a minha jornada acadêmica na graduação em Geografia, desejei pesquisar sobre o espaço escolar voltado para o recorte dos estudos das sexualidades e gêneros devido as minhas próprias vivências e memórias sobre o meu Ensino Médio, enquanto exercia a identidade de aluna lésbica, parda e bolsista inserida em um espaço escolar catolicista e privado, marcado pela cisheteronormatividade² que conseqüentemente, me colocou em situações de vulnerabilidade, principalmente atribuída a minha sexualidade.

Contudo, esse campo de estudo, na Geografia era e ainda é desencorajado por outros profissionais da área com o discurso de que “isso não é Geografia”, o que me fez sentir muitas vezes longe da possibilidade de exercer pesquisas na área desejada, até que no decorrer dos meus estudos na graduação, tive a oportunidade de me vincular ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Riscos - GEPEGER, na Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ, onde me debrucei nos estudos do Risco Ambiental vinculado à Educação. No percurso me deparei com a existência de outras tipologias nos estudos cindínicos, dentre elas, o Risco Social, visualizando a possibilidade de explorar a teoria em busca de relacioná-la com os estudos das sexualidades, a partir da Geografia.

Veyret (2007), em seu livro ‘Os riscos, o homem como agressor e vítima do meio ambiente’, em seu capítulo sobre Risco Social, explicita que essa tipologia dos riscos refere-se aqueles de delinquência e criminalidade e possui relação com

¹ Sigla para lésbicas, gays, bissexuais, transexual, travestis, queer, intersexual, assexual, pansexual, não-binária.

² A cisheteronormatividade é a naturalização e normatização de uma forma específica de se relacionar afetivo-sexualmente: um homem cisgênero se relacionando com uma mulher cisgênero, supondo uma linearidade entre corpo somático, prática sexual e identidade de gênero, linearidade que mantém o binarismo masculino-feminino (Costa *et al.*, 2023, p. 67).

violências sociais e a insegurança. Para a autora, o Risco Social se relaciona com tudo que se refere a sociedade, e portanto, haverá a possibilidade de risco quando ao viver em sociedade e no coletivo implicar em alguma ameaça para o indivíduo e/ou grupo.

Em seu livro, é reforçado sobre o fato de que a vulnerabilidade social tem relação com a origem do perigo, e nesse sentido “pode-se dizer, então, que os riscos diferem segundo as especificidades dos grupos sociais encontrados” (Veyret, 2007, p. 278). Sendo assim, as interseccionalidades ou os marcadores corporais precisam ser levadas em consideração dentro dos estudos das sexualidades e principalmente ao conectá-las com o Risco Social. Visto que dentro do conceito de vulnerabilidade social discutido por Veyret (2007), há como destrinchá-lo e encontrar a vulnerabilidade de gênero (Pereira, 2022), vulnerabilidade das sexualidades (Silva e Santos, 2023), possibilitando para que futuramente tenha também estudos sobre vulnerabilidade de raça, de religião, de classe e demais marcadores sociais, dentro dos estudos cindínicos de Risco Social, na Geografia.

Destarte, este trabalho se encontra na interface entre Geografias Feministas³ e das Sexualidades, Risco Social e Ensino de Geografia e tem como fio condutor a seguinte **questão**: qual a percepção de docentes de Geografia sobre a possibilidade de Risco Social de discentes LGBTQIAPN+ nos espaços escolares de Barbacena, MG⁴? Este questionamento surge do interesse em pesquisar os enfrentamentos que alunos e alunas LGBTQIAPN+ estão suscetíveis no ambiente escolar, se constatada a vulnerabilidade de gênero e das sexualidades, uma vez que marcadores sociais que os diferenciam no ambiente escolar podem corroborar para a LGBTfobia desses estudantes.

Portanto, não pude abrir mão das minhas vivências pessoais, da minha luta enquanto (hoje) mulher cis, bissexual, parda, feminista, professora e sobretudo geógrafa, que acredita na potencialidade da expansão do conceito de Risco Social,

³ Vertente de estudos ao que concerne a Geografia, originados da conjuntura e realidade social com bases no movimento feminista, onde geógrafas iniciaram um movimento interno à geografia desde os anos 70 (Silva, 2009).

⁴ Tem como motivações para a escolha de investigar os espaços escolares de Barbacena o relatos de agressões físicas e verbais pela pesquisadora como relatado no texto e a busca por novas informações de como o ambiente escolar do município está sendo para os discentes LGBTQIAPN+ visto que, trata-se de informações que advém após 5 anos das experiências pessoais negativas da pesquisadora no ambiente escolar de Barbacena/MG.

a fim de englobar os estudos geográficos feministas acerca das sexualidades.

O Risco Social refere-se também ao conjunto dos riscos antrópicos, descrito por Lourenço (2006; 2018) decorrente da dificuldade da sociedade de viver sem ocasionar conflitos e violências, além disso, o autor subdivide os estudos dos riscos em três conjuntos, sendo esses: os riscos naturais, riscos antrópicos e riscos mistos. Partindo da premissa de que Veyret (2007) compreende o Risco Social ligado a atos de delinquência e criminalidade, bem como violências e insegurança como já mencionado, torna-se possível vincular os estudos do risco dentro da perspectiva das sexualidades, visto que esse recorte é um fator que coloca ainda mais as pessoas LGBTQIAPN+ em vulnerabilidade, uma vez “que os riscos diferem segundo as especificidades dos grupos sociais encontrados”, como já destacado por Veyret (2007, p. 278).

Portanto, ao pensar nos grupos sociais com sexualidades dissidentes (gays, lésbicas, bissexuais, assexuais, pansexuais e outras orientações sexuais marginalizadas socialmente) com um recorte para aqueles que vivem as sexualidades diferente da padronizada pela sociedade cisheteronormativa, é possível compreender que este grupo está em vulnerabilidade social, se comparado com os cisheterossexuais. Para entender acerca da vulnerabilidade das sexualidades, seguiremos pela teoria da vulnerabilidade social feita por Veyret (2007) em seus estudos cindínicos o risco se relaciona com os critérios de morfologia social aplicáveis a grupos organizados que, de alguma forma, constituem a sociedade. Conforme, Pereira (2024),

A existência de grupos mais vulneráveis do que outros adquire uma dinâmica que possibilita realizar um paralelo com questões estruturais da sociedade, englobando estruturas de gênero, classe, raça, sexualidade e outros fatores sistêmicos. (Pereira, 2024, p. 27).

A vulnerabilidade das sexualidades possui origens sistêmicas que reproduzem o Risco Social, onde expõem as pessoas com orientação sexual não-heterossexual ao perigo, devido a construção social imposta pela cisheteronormatividade (Silva e Santos, 2023). Além disso, Silva e Santos (2023) alertam para a possibilidade de diferentes escalas de perigo, conforme a exposição da sexualidade e ao levar em consideração as interseccionalidades presentes no cotidiano como raça, idade,

renda, gênero e demais marcadores sociais.

Dialogando com as concepções de Pereira (2024, p. 29) no que tange os estudos do corpo feminino vinculado ao Risco Social, auxilia na compreensão de que a vulnerabilidade das sexualidades também contém caráter social, identitário e de gênero, uma vez que as estruturas sociais sexualizam os corpos, em especial o feminino, possibilitando a exposição e a violação. Essas violações podem ocorrer de forma física, emocional/ psicológica, o que possibilita o perigo e a insegurança de pessoas com sexualidades dissidentes e que muitas vezes têm seu corpo e vida violados para além da sua sexualidade, atribuído a vulnerabilidade de gênero, como exposto pela autora.

Conforme Louro (1997), seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e justificar — a desigualdade social (Louro, p.20, 1997). No espaço escolar, a situação não ocorre diferente, visto que vivemos em uma sociedade que ainda atribui características identitárias de gênero e da sexualidade ao sexo biológico dos alunos e das alunas, onde poucas instituições e profissionais conseguem romper com essas dinâmicas moral e social. Em produções que abordam em específico as espacialidades travestis (Silva, Ornat; Chimin Junior, 2013), a escola é um espaço constituído pela transfobia e discriminação, reforçando a possibilidade de que os discentes que se identificam como pessoas transexuais (homens e mulheres trans) e travestis, ou seja, pertencentes ao grupo LGBTQIAPN+, estão suscetíveis ao Risco Social, devido à vulnerabilidade de gênero.

Nesse sentido, a escola ainda é um espaço onde observamos, aprendemos e reproduzimos características e padrões sociais que são valorizadas, que sequer questionamos, visto que na maioria das vezes a própria escola não fornece ferramentas para pensarmos além da estrutura dominante que a rege. Santos e Ornat (2017) dialogam que:

O espaço escolar é vivenciado e organizado por pessoas homofóbicas, constituindo uma relação de poder entre as diferenças. Em outras palavras, se as pessoas são orientadas desde o nascimento para viver em heterossexualidade, o espaço escolar será organizado, produzido e reproduzido a partir da heterossexualidade compulsória (Santos e Ornat, 2017, p. 20).

Além disso, outra questão a se considerar, é o fator família, que muitas vezes buscam escolas conforme seus atributos, a exemplo de instituições de ensino católicas ou militares, com o propósito de que a criança/adolescente não transgrida a fronteira da cisheteronormatividade, acreditando que este é um caminho seguro para manter a identidade fixa e imutável, no que tange principalmente ao gênero e a sexualidade do indivíduo. Destaca-se para algumas dessas características disciplinares utilizadas pelas instituições, em que os pais depositam a sua fé nesses mecanismos de controle identitário de seus filhos e filhas: a busca por escolas que ofertam o ensino religioso, que ensinam o discente a orar e propagar os valores cristãos, que façam distinção de gênero de banheiros e também nas atividades recreativas escolares, além da distinção de sexualidades durante as festividades como ocorre durante as festas juninas/julinas onde só é permitido fazer pares de danças entre gêneros opostos, perpetuando a norma cisheterossexual. Portanto, este trabalho parte do princípio de que as identidades do sujeito/discente “pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas” (Louro, p.24, 1997), uma vez que,

os Estudos Feministas e Estudos Culturais que compreende os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. (Louro, p.24, 1997).

Stuart Hall (1997, p. 07) afirma que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. Destarte, os marcadores sociais como classe, raça, sexualidade, gênero e nacionalidade não são mais sólidas e engessadas como costumavam ser até o século XX, visto que experienciamos uma modernidade líquida (Bauman, 2005), onde nada mais é fixo e ainda:

Buscamos, construímos e mantemos as referências comunais, lutando para nos juntarmos a grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo. (Bauman, 2005, p. 32).

O espaço escolar, é um dos principais locais na infância e adolescência onde discentes entram em contato com diferentes identidades, começam a se questionarem sobre o que querem ser, como e com o que se identificam, local onde presenciam também situações de *bullying*, LGBTfobia, racismo, gordofobia, machismo, preconceito, medo, perigo, por exemplo, mas onde encontram também (em alguns casos) um local seguro, resiliente, acolhedor, diverso e inclusivo.

Problemática e justificativa da pesquisa

A hipótese do trabalho é de que os discentes LGBTQIAPN+ estão vivenciando o Risco Social no espaço escolar, que podem ocorrer através de agressões físicas e/ou psicológicas, *bullying*, insegurança e outros. E, portanto, tem como questão compreender quais são os Riscos Sociais que os docentes de Geografia percebem sobre discentes LGBTQIAPN+ dentro do espaço escolar, conforme as vulnerabilidades apresentadas.

A importância em pesquisar o fenômeno do Risco Social no espaço escolar, se dá, visto que a partir do reconhecimento do Risco há a possibilidade de mitigá-lo, ou seja, de criar formas e caminhos para que discentes não estejam suscetíveis ao processo perigoso em decorrência da exposição ao Risco e, neste caso, possibilitando a segurança dos jovens que vivenciam a sexualidade dissidente, que não é aceita socialmente por fugir a regra cisheteronormativa.

Além disso, a pesquisa se faz necessária uma vez que em um universo de 1.527.713 trabalhos defendidos e publicados no Catálogo de Teses & Dissertações da Capes⁵, 69.045 pesquisas referem-se à discussão do Risco; deste, 578 dissertações e teses referem às discussões sobre Risco na Geografia; Do total de 578 pesquisas, 213 trabalhos traziam a palavra “risco” no título, e nenhum desses trabalhos discutem sobre Risco Social⁶, ou sobre o Risco relacionado com as

⁵ Ressalta-se que para chegar ao número final de publicações foi utilizado os filtros de Ciências Humanas, Geografia e a palavra-chave ‘riscos’ para as análises de trabalhos sobre risco social na Geografia a partir do universo de trabalhos publicados e defendidos até 11 de dezembro de 2023.

⁶ Este levantamento foi realizado antes da defesa da dissertação de Pereira (2024) sendo este motivo de não constar no levantamento realizado sobre os trabalhos publicados na Geografia sobre Risco Social.

sexualidades. Todos os 213 trabalhos estavam vinculados ao Risco na perspectiva da Geografia Física.

Estes dados provam que há silenciamentos pelo campo científico geográfico brasileiro, relacionados à temática das sexualidades. E que ainda não foi explorado o estudo dos Riscos vinculado a Geografia Feminista, Subversiva e das Sexualidades. Destarte, o presente trabalho viabiliza a ampliação do conhecimento para a área da Geografia das Sexualidades e na ampliação do conceito do Risco Social ao vincular estudos das sexualidades, como um fator importante de vulnerabilidade social.

O interesse em aplicar os estudos de Risco Social sob o viés das sexualidades no espaço escolar, se dá pela sua estrutura que tradicionalmente e historicamente, dialoga e reproduz diversos elementos culturais e identitários que fomentam a sociedade, e moldam o cidadão. Diante disso, a educação configura-se como uma ferramenta potente, capaz de auxiliar na construção de novas formas de pensar, de ser, agir, viabilizando a criação de redes de apoio e resistências, a exemplo de coletivos feministas.

Portanto, torna-se importante pesquisar como o espaço escolar tem sido para seus discentes. Os discentes LGBTQIAPN+ se sentem seguros nas escolas de Barbacena/MG? Existem alunos/alunas em situações de vulnerabilidade por conta da sua sexualidade dentro do espaço escolar? Como o corpo docente das escolas tem lidado com os casos de *bullying* e preconceito com discentes LGBTQIAPN+ na escola? Existe uma realidade diferente entre discentes LGBTQIAPN+ que são de escolas públicas daqueles que são das escolas privadas? Como as interseccionalidades operam no tratamento dos discentes LGBTQIAPN+ nas escolas? Os docentes de Geografia educam e ensinam temáticas das diferenças para promover a inclusão social?

Esses foram os questionamentos que instigaram esta pesquisa e as investigações no município de Barbacena/MG, considerando o funcionamento de 17 escolas que oferecem o Ensino Médio, optou-se por realizar uma investigação sobre esses espaços escolares, a partir da percepção, vivência e experiência dos docentes de Geografia do ensino médio que lecionam nessas escolas, em decorrência do curto prazo de dois anos para finalizar esta pesquisa.

Sendo as seguintes motivações para a escolha de investigação a partir do recorde dos docentes: i) Espera-se que o licenciado em Geografia desenvolva durante a graduação o olhar geográfico e o pensamento geográfico (ferramentas que auxiliam na percepção da vulnerabilidade dentro da escola); ii) Existe a possibilidade de que na graduação os docentes tiveram contato com a temática dos Riscos (o que facilita na compreensão do Risco Social articulado a temática das sexualidades), uma vez que a graduação em geografia mais próxima do município de Barbacena/MG, encontra-se na Universidade Federal de São João del-Rei (aproximadamente 53 quilômetros de distância) que é referência no desenvolvimento de pesquisa, extensão e educação para o risco, mediante a atuação do grupo de estudos GEPEGER desde 2015.

Nesse sentido, minhas motivações para a escolha de professores e professoras de Geografia para dialogar durante a entrevistas sobre o funcionamento do espaço escolar que lecionam, sobre a realidade de seus discentes LGBTQIAPN+, corroboram com as discussões realizadas por Cavalcanti (2019) sobre a relevância social de se pensar pela Geografia. Gomes (1997) além de dialogar sobre o olhar geográfico do professor, afirma que

[...] a Geografia tem um compromisso fundamental que é o de produzir uma cosmovisão [...] procura uma ordem para o diverso, para o espetáculo de dispersão espacial original [...] a partir dos instrumentos conceituais de cada momento, oferece uma compreensão das imagens mentais que constroem a ideia de ordem ou coerência espacial em cada época. (Gomes, 1997, p.34).

O recorte sobre a percepção do docente de Geografia se dá, parte da premissa de que se é natural do geógrafo a busca pelo entendimento dos fenômenos, sejam eles naturais, antrópicos ou sociais, visto que em nossa formação desenvolvemos ferramentas para facilitar esse olhar espacial e geográfico, espera-se que então, os docentes do Ensino Médio de Barbacena, possam discorrer ao longo das entrevistas sobre a realidade de seus discentes LGBTQIAPN+. Portanto, mesmo que ainda não exista pesquisa no âmbito da intersecção do Risco Social, Geografia e das sexualidades e gênero, há um fenômeno geográfico que ocorre durante a socialização dos múltiplos sujeitos que são socialmente diferenciados, no ambiente escolar. Analisar através da percepção dos docentes de

Geografia o espaço escolar, com foco sobre os discentes com sexualidades dissidentes, corrobora com a ideia de que se trata de investigar um fenômeno atual (os discentes expõem suas identidades cada vez mais, mesmo quando se distanciam da cisheteronormatividade) que objetiva compreender se de fato o espaço escolar é um espaço que corrobora para o sentimento de medo, angústia, e perigo para os discentes LGBTQIAPN+.

Apesar de vivermos em uma sociedade machista, tradicional, racista, além de patriarcal⁷ e cisheteronormativa, onde tudo que se difere do padrão é marginalizado e excluído, as escolas têm potencialidades para durante o processo de construção da identidade dos seus discentes, desenvolver um papel social e integrador. Além disso, a Geografia nos fornece caminhos para trabalhar essa inclusão social (quando há preconceito). Assim, discentes com identidades dissidentes poderão ser acolhidos e conviver sem conflitos com a diversidade e as diferenças, se houver acolhimento por parte da escola, dos docentes e demais alunos e alunas.

É neste cenário que surge a necessidade em promover o Ensino de Geografia voltado para as diferenças e inclusão social uma vez que produzir e disseminar saberes construídos e pautados na busca por justiça social e emancipação, a exemplo de práticas pedagógicas anti-racista coletivos LGBT'S e feministas, auxiliam na redução do risco social, uma vez que educar para a pluralidade é um caminho para mitigar a vulnerabilidade dos corpos LGBTQIAPN+ e de todos os outros corpos que vivenciam o espaço escolar. Educar e ensinar geograficamente para entender os limites de até onde é piada e onde passa a ser *bullying* nos discursos de discentes, docentes e funcionários da escola, implica mitigar a possibilidade, por exemplo, do discente ter pensamentos suicidas, depressão, fobia social e outros problemas psicológicos que podem desencadear em um perigo físico para ele, a exemplo de agressões, violências e violações do corpo.

Educar para inclusão e valorização das diferenças pode, de fato, diminuir os índices de *bullying* e preconceito nas escolas. Estudos⁸ evidenciam que programas de prevenção ao *bullying* que envolvem toda a escola e promovem um ambiente

⁷ Refere-se a ideia de patriarcado discutida por Bartinder (1986) que refere a estrutura social que advém do poder do pai e constrói hierarquias em que as mulheres são inferiorizadas.

⁸ De acordo com pesquisa publicada pela National Academies Press. Disponível em: <<https://nap.nationalacademies.org/read/23482/chapter/7>>. Acesso em: 18 de jun. 2024.

inclusivo são particularmente eficazes. Esses programas geralmente incluem componentes como treinamento para professores, supervisão de recreios e o estabelecimento de regras e gestão em sala de aula, onde estes elementos refletem em uma diminuição significativa dos casos de *bullying*.

Nesse sentido, quando os discentes são ensinados a respeitar e valorizar a diversidade e a diferença desde cedo, eles desenvolvem empatia e compreensão em relação às diferenças entre as pessoas, sejam elas de origem cultural, racial, de gênero, orientação sexual, religiosa, socioeconômica ou de habilidades. Alguns pontos-chave que sustentam essa afirmação incluem: a educação empática, a diversidade e as diferenças no currículo, o ambiente escolar inclusivo, treinamento de professores e programas *antibullying*.

No mais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO⁹ também indica que escolas que implementam essas práticas têm menos incidentes de *bullying* e preconceito, e os discentes demonstram atitudes mais positivas em relação à diferença. Destarte, a organização enfatiza a importância de um sistema educacional inclusivo que aborde as desigualdades e promova um aprendizado de qualidade para todos. Destaca-se também que a inclusão não se limita ao acesso físico às escolas, mas também envolve garantir que fatores como localização geográfica, saúde mental e deficiências sejam levados em consideração ao criar políticas educacionais, conforme a UNESCO.

Por tanto, a adesão dessas práticas no espaço escolar implica na segurança em poder ir e vir pelo espaço escolar sem ser xingada ou puxada pelo braço e trancada no banheiro por funcionário (como ocorreu no meu caso); no direito à cidade sem que haja medo e demais situações que corroboram para os índices de mortalidade¹⁰ de pessoas LGBTQIAPN+ até mesmo fora do espaço escolar e na

⁹Publicação sobre educação inclusiva. Disponível em: <<https://www.unesco.org/en/articles/inclusivity-education-tackling-inequalities-and-promoting-quality-learning>>. Acesso em: 18 jun. 2024.

¹⁰ Em 2023, foram registradas 257 mortes violentas de pessoas LGBTQIAPN+ no Brasil. Dessas, a maioria foram homicídios, com um número significativo de casos envolvendo travestis e transexuais, indicando um problema contínuo e grave de violência homotransfóbica no país. Portanto, a falta de monitoramento efetivo e de políticas públicas adequadas contribui para essa situação alarmante, a medida que a subnotificação e a ausência de dados oficiais também dificultam uma compreensão completa do problema, o que torna difícil implementar medidas eficazes para proteger a comunidade LGBTQIAPN+. Disponível em: (<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-01/brasil-e-o-pais-mais-homotransfobico-do-mundo-diz-grupo-gay-da-bahia>), (<https://vermelho.org.br/2024/01/22/relatorio-notifica-assassinatos-de-257-lgbt-no-brasil-em-2023/>). Acesso: 18 jun. 2024.

idade adulta. Ou seja, quando a escola desenvolve práticas educacionais inclusivas em conjunto com seus docentes, esse processo atua diretamente na segurança dos corpos de discentes LGBTQIAPN+, a medida que a educação inclusiva para a diferença é um caminho para mitigar as agressões verbais e/ou físicas no espaço escolar, e consequentemente, o risco social destes discentes.

Ensinar as diferenças e educar para o respeito desde o ensino básico e reforçá-lo no Ensino Médio, que é quando os jovens estão de fato descobrindo, moldando e testando sua identidade, imbrica em um ensino para a cidadania que pode corroborar para uma sociedade democrática, plural e igualitária.

Objetivo geral e específicos

Tendo em mente a pretensão da pesquisa, busca-se através do objetivo geral compreender a percepção de docentes de Geografia do Ensino Médio sobre a possibilidade de Risco Social de discentes LGBTQIAPN+ no espaço escolar em Barbacena, MG. No que tange aos objetivos específicos destacamos: i) Investigar o perfil socioeconômico e identitário dos docentes da disciplina de Geografia do Ensino Médio; ii) Identificar o entendimento de Risco Social pelos docentes de Geografia e se eles percebem os discentes LGBTQIAPN+ que vivenciam o espaço escolar em situação de Risco ou em vulnerabilidade; iii) Refletir sobre caminhos para a redução (quando houver necessidade) do Risco Social de discentes LGBTQIAPN+ do Ensino Médio na dinâmica espacial.

Referencial teórico-metodológico

Inicialmente, levantou-se o número de escolas que ofereciam o Ensino Médio existentes em Barbacena (MG) visto que o objetivo traçado inicialmente era o de convidar pelo menos um docente de Geografia de cada uma das escolas com Ensino Médio para contribuir com o desenvolvimento deste trabalho. Sendo assim, a partir da pesquisa referente ao número de escolas, sendo esse 17, revelou que para o desenvolvimento da presente pesquisa seria necessário encontrar esses 17

docentes que atuavam nas escolas (dentre elas temos duas federais, nove estaduais e seis particulares localizadas no município de Barbacena - MG).

Seguindo a lógica de que o município oferece 17 escolas com Ensino Médio, entende-se que então, para esta pesquisa, seria possível encontrar até 17 docentes, caso nenhum deles trabalhasse em mais de uma instituição nesta fase do ensino básico. Os docentes foram contatados a partir da técnica de *Snowball* ou 'Bola de Neve' (Baldin e Munhoz, 2011) que é bastante utilizado por pesquisadores sociais que criam redes, sendo que os primeiros convidados para as entrevistas recrutam os próximos docentes, que por sua vez ao fim da participação, indicam outros possíveis docentes de Geografia para participarem da pesquisa e assim, sucessivamente, até encontrar um docente de Geografia que atua no Ensino Médio, de cada uma das escolas municipais de Barbacena-MG. Portanto, as escolas não estarão envolvidas nesta pesquisa, sendo somente um caminho para encontrar os docentes, restringindo as informações as sensações, as percepções, as vivências e as narrativas (Heidrick, 2016) dos docentes entrevistados acerca de sua percepção em torno do Risco social para seus discentes LGBTQIAPN+ no espaço escolar em que lecionam, respectivamente.

Entretanto, ressalta-se que seguindo a lógica proposta de convidar um docente de cada uma das 17 escolas e que atuasse no Ensino Médio em Barbacena/MG, foram necessários apenas quinze docentes entrevistados visto que: i) Houve dois docentes que atuavam em duas escolas diferentes com Ensino Médio, sendo só uma entrevista suficiente para compreender a opta sobre a temática dos riscos e das vulnerabilidades dos discentes LGBTQIAPN+ nesses espaços escolares; ii) Para melhor investigação acerca de como o perfil identitário e socioeconômico implica a percepção das vulnerabilidades analisadas na dissertação, dois docentes de Geografia foram convidados a falar sobre a sua percepção acerca do Risco Social e das vulnerabilidades da escola, mesmo já tendo entrevista de outro docente sobre aquela escola; iii) Os quinze docentes entrevistados permitiram 18 análises do conteúdo do discurso, visto que tiveram docentes que expunha sua percepção sobre até duas escolas já que havia docentes convidados para pesquisa que trabalhavam no Ensino Médio em mais de uma escola no município e a realidade econômica, social, política e racial dos discentes

se diferenciavam em ambas escolas lecionadas pelo mesmo docente, portanto, a percepção de risco social era diferente em cada escola como será visto aprofundado no capítulo II.

No mais, a entrevista foi semi-estruturada previamente em cinco blocos (Apêndice C): i) Identificar o perfil e a identidade do docente de Geografia; ii) Analisar como os docentes percebem o conceito de vulnerabilidade, com foco sobre os discentes LGBTQIAPN+; iii) Refletir sobre a percepção do Risco Social no espaço escolar; iv) Investigar a vivência profissional escolar e o ensino das diferenças e v) Proposta de atividade: Com base na proposta da escala de *Likert*, os docentes irão marcar conforme sua percepção, quais os marcadores sociais são mais importante para um discente LGBTQIAPN+ estar em situação de vulnerabilidade social na escola, e em seguida, criar um ranking sobre esses marcadores, em relação à maior vulnerabilidade dos seus discentes até a menor.

Ao fim das entrevistas, que ocorreram entre Março e Abril de 2024, conforme a disponibilidade dos docentes e sua sugestão de local para a entrevista que variou entre cafeterias, sua própria casa e intervalo em seu local de trabalho, ocorreu a transcrição da mesma com auxílio do aplicativo *Pinpoint* que é uma ferramenta que ajuda tanto jornalistas quanto acadêmicos a transcrever e analisar vários documentos.

Esta pesquisa utiliza o método fenomenológico, visto que se compreende como “o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir as essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo” (Trivinos, 1987, p. 43). No mais, ancora-se na fenomenologia da percepção proposta por Merleau-Ponty (1999) que compreende o corpo, não como constituído de órgãos, mas como corpo próprio que vive o espaço geográfico a partir de uma relação intersubjetiva que pode ser pensada numa coexistência silenciosa ou pré-objetiva, ou seja, trata-se uma tentativa de uma descrição direta da experiência tal como ela é (Merleau-Ponty, 1999). O desenvolvimento deste método é explorado especialmente nas análises do capítulo dois, a partir das reflexões traçadas entre o perfil identitário e socioeconômico dos docentes entrevistados e de suas percepções no que tange às vulnerabilidades sociais que experienciam no cotidiano escolar.

Neste capítulo, utiliza-se a escala de *Likert* que é uma ferramenta de análise

que mede atitudes, opiniões e percepções de pessoas em relação a um determinado tópico. Sendo essa uma das formas mais populares de medir atitudes em pesquisas das ciências sociais (Silva, Canholato e Mira, 2016), essa metodologia é composta por um questionário com afirmações autodescritivas e uma escala de pontos com descrições verbais indo de 1 (menor grau de vulnerabilidade) ao 5 (maior grau de vulnerabilidade, sendo o 3 uma posição neutra na escala (não relevante).

Os entrevistados marcaram a resposta que mais se aproximava da sua opinião, conforme as categorias fornecidas para indicarem o grau de vulnerabilidade que percebiam no espaço escolar que lecionava. Em seguida, essas mesmas categorias foram organizadas por cada um dos entrevistados seguindo a lógica de um *ranking*, referente a categoria de maior grau de vulnerabilidade até a menor, não podendo nenhuma delas ocupar a mesma posição e grau de vulnerabilidade. Essa proposta metodológica está exposta no Apêndice C desta dissertação, no item denominado “Atividade”, referente ao encerramento da entrevista semiestruturada.

Quanto a organização metodológica do capítulo III, foi utilizado a análise do conteúdo do discurso com base nas orientações de Bardin (1997). As falas dos docentes ao longo da entrevista foram organizadas em um banco de dados no Excel que facilitou as análises e auxiliou a gerar uma rede de semântica em torno da percepção dos docentes sobre vulnerabilidade, risco social e suas vivências e experiências no ambiente escolar, a partir da temática do risco social, com foco para seus discentes LGBTQIAPN+.

Após a transcrição, os dados foram organizados em evocações¹¹ discursivas, seguido pelo resumo das mesmas, e reorganizadas a partir da categoria discursiva¹² em uma planilha no Excel, de acordo com os blocos das entrevistas, para as análises de conteúdo de discurso conforme Bardin (1977, p. 7), visto que essa metodologia possui “interesse pela compreensão através das palavras, das imagens, dos textos e dos discursos: descrever e interpretar opiniões, estereótipos,

¹¹ Na obra de Laurence Bardin (1977), especialmente em *Análise de Conteúdo*, o conceito de evocação é frequentemente associado às técnicas de análise qualitativa, particularmente aquelas ligadas às representações sociais e à percepção dos sujeitos sobre determinado tema. Esse conceito está intimamente relacionado à metodologia da evocação livre, uma técnica utilizada para identificar e hierarquizar elementos cognitivos centrais de um grupo ou indivíduo.

¹² A categoria discursiva refere-se a um conjunto de unidades de análise que compartilham características comuns dentro de um discurso. As categorias são essenciais para a sistematização dos dados qualitativos, permitindo a organização e interpretação das mensagens presentes nos textos, entrevistas ou outros materiais analisados (Bardin, 1977).

representações, mecanismos de influência, evoluções individuais e sociais”. Portanto, a análise de conteúdo dos discursos dos professores e das professoras, proporcionam a latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas (Bardin, 1997, p. 11), e possibilitam a compreensão do espaço geosimbólico (Heidrick, 2016) dos docentes. Além de implicar:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (Bardin, 1997, p. 38).

Em vista disso, Bardin (1997) propõe que o tratamento dos dados deva ser organizado em três etapas: (i) pré-análise - consiste na organização/sistematização dos dados e leitura flutuante; (ii) exploração do material e tratamento dos resultados - compreende a categorização e codificação dos dados; e (iii) inferência e a interpretação - abrange o destaque das informações para análise e discussão de interpretações inferenciais. Esses procedimentos constituem o principal caminho utilizado para o tratamento e análise das informações coletadas na pesquisa que ocorreu através dos auxílios dos aplicativos descritos anteriormente, gerando dados com características quali-quantitativas, como pode ser visto ao longo das seções 3.1, 3.2 e 3.3.

Elege-se como referencial teórico-conceitual da pesquisa, em relação a abordagem do Risco Social pesquisadores e pesquisadoras como Lourenço (2006; 2015); Lourenço e Amaro (2018); Castro e Fernandes (2019); Veyret (2007); Silva (2017); Blaikie *et al.*, (2004) e Canil *et al.*, (2020). No que tange aos aspectos que conferem os estudos das sexualidades na Geografia são fundamentados com Silva, Ornat, Chimin Junior (2013, 2016) que são grandes referências das Geografias Feministas e Subversivas. Foram selecionados teóricas e teóricos como Massey (2008), Rose (1993,199); Corrêa (1995), Santos (1998) e Souza (1997) para dialogarem sobre o ‘espaço’, com propósito de dialogar com Louro (1997) e Santos (2015, 2017, 2020), no que tange aos estudos das sexualidades vinculada à educação e ao espaço escolar. Já, no que concerne ao Ensino de Geografia, tem-se como referência Callai (2010) e Cavalcanti (2002; 2016; 2019).

Apesar dos avanços na discussão das sexualidades e do gênero na

Geografia, sobretudo para compreender o espaço escolar, utiliza-se também discussões que fazem parte do campo das ciências humanas, como a sociologia, através das publicações de Bourdieu (1989), Le Breton (2010), Foucault (1988), referências para os estudos de gênero, sexualidades, raça e outros marcadores da diferença.

A presente pesquisa de dissertação do mestrado está estruturada em três capítulos sendo: O capítulo I - “Espaço, Risco Social e Ensino de Geografia: a geografia dos riscos na escola” com propósito compreender como o Risco Social opera nas espacialidades dos discentes LGBTQIAPN+ que podem vivenciar a vulnerabilidade de gênero e das sexualidades no espaço escolar. Destarte, é fundamental contextualizar com a nova reforma do Ensino Médio, uma vez que esta pesquisa está amparada na percepção, experiências e vivências de docentes especificamente do Ensino Médio, e é uma reforma que contém um caráter tradicional e conservador que inviabiliza o Ensino de Geografia em confluência com a temática das diferenças (sobretudo identitária), mesmo sendo a educação um dos caminhos eficazes para a redução da vulnerabilidade de raça, de gênero, de religião, das sexualidades e econômica, dentre outras mais.

O capítulo II - “Marcadores Sociais e perfil identitário: contribuições para a percepção da vulnerabilidade social e LGBTfobia”, discute como o perfil dos docentes identitários corrobora na sua percepção das vulnerabilidades sociais que presenciam no espaço escolar, em relação aos seus alunos/alunas, com foco para aqueles que são LGBTQIAPN+.

Por fim, o capítulo III - “A percepção de docentes de Geografia sobre Risco Social, vulnerabilidade e ensino das diferenças” explora as vivências, narrativas, sensações dos docentes enquanto professores mas também enquanto indivíduo, criança, adolescente e adulto, acerca do olhar geográfico que hoje estão habilitados a construir, acerca dos fenômenos geográficos, com foco para as vulnerabilidades das sexualidades e do gênero, no ambiente escolar.

Portanto, vale ressaltar que para o desenvolvimento da pesquisa confere-se dentro dos padrões éticos visto que passou pelo processo de aprovação na Comissão de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Apêndice A), da Universidade Federal de São João del-Rei/MG (CEPES/UFSJ), e recebeu o número

78864124.8.0000.5151, referente ao Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE). Por meio desse processo, foi aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) para a participação dos docentes de Geografia de Barbacena/MG.

CAPÍTULO I - ESPAÇO, RISCO SOCIAL E ENSINO DE GEOGRAFIA: A GEOGRAFIA DOS RISCOS NA ESCOLA

Este capítulo tem como objetivo evidenciar as discussões sobre o espaço e seu desdobramento epistemológico desde sua perspectiva geográfica cisheteronormativa até as recentes abordagens conceituais feministas e subversivas. Nesse sentido, o desenvolvimento de novas concepções sobre o espaço deram base na investigação do fenômeno pesquisado, com foco para o espaço escolar e as normas cisheteronormativas que configuram a vulnerabilidade dos discentes LGBTQIAPN+, que, conseqüentemente, estão suscetíveis ao risco social devido a marcadores sociais, corporais e identitários.

Portanto, o Capítulo I está subdividido em três seções: a primeira seção aborda sobre o conceito de espaço e a sua constituição a partir de uma lógica cisheteronormativa. A segunda seção reflete sobre a construção teórica e conceitual acerca do Risco Social vinculada à vulnerabilidade das sexualidades e de gênero e, por fim, a terceira seção destina a contextualização das mudanças que ocorreram ao longo dos anos no ensino básico, com foco para as alterações nos componentes curriculares da ciência geográfica, com o propósito de exaltar o ensino geográfico como um dos caminhos possíveis e eficazes para a redução da vulnerabilidade dos discentes LGBTQIAPN+ no ambiente escolar.

1.1 Espaço e sua constituição pela lógica cisheteronormativa: uma compreensão epistemológica do pensamento geográfico

O espaço se configura como um conceito fundamental nos estudos da ciência geográfica pelo menos desde o nascimento da Geografia que, com o auxílio das categorias território, lugar, paisagem e região, compreendida por Corrêa (1995) como conceitos-chave da Geografia, conferem a identidade da ciência geográfica e sistematizam sua objetivação.

Buscando aprofundar sobre o conceito de espaço, Corrêa (1995) tece o desenvolvimento de espaço geográfico, a partir de correntes do pensamento geográfico, incluindo concepções, abordagens e definições. Durante este percurso, o autor ao retomar as correntes, observa que a discussão sobre o espaço já estava

presente desde a chamada Geografia Tradicional, como espaço vital no trabalho de Ratzel (1994) e nas reflexões de Hartshorne (1939) como espaço absoluto.

A partir da década de 1950, com as discussões efervescentes sobre o espaço, tem-se a Geografia teórico-quantitativa, onde o espaço aparece como conceito-chave da Geografia pela primeira vez através de duas noções: de planície isotrópica e de sua representação matricial.

Esta corrente, rompe com a ideia de 'espaço absoluto' advinda da Geografia Tradicional, e passa a ser compreendido enquanto espaço social. Assim, o espaço poderia ser representado por uma matriz e sua expressão topológica, relacionando com a prática social, rompendo com a ideia de 'produto social'. É nesse cenário, que segundo Corrêa (1995) há o avanço da Geografia Crítica, a partir de 1970 com as discussões fundamentadas no materialismo histórico dialético divididas entre o debate sobre a obra Marxista conter ou não conter o conceito de espaço, bem como entender a natureza do conceito, enquanto outros críticos buscavam identificar as categorias de análise do espaço.

Lefébvre (1976), Santos (1978), Soja e Hadjimichalis (1979), Claval (1977, 1987) dentre diversos outros pesquisadores, foram fundamentais para o desenvolvimento dessa corrente do pensamento geográfico, onde a concepção de espaço, conforme Corrêa (1995), foi compreendida como *locus* da reprodução das relações sociais de produção. Contudo, destaca-se as contribuições de Santos (1978) sobre o espaço como um fator social a partir de quatro categorias, sendo essas: a forma, a função, a estrutura e o processo.

A primeira dialogando sobre o aspecto visível, exterior e perceptível de um objeto ou de um conjunto de objetos; a segunda resulta de uma atividade/papel desempenhado pelo objeto - ou conjunto de objetos - em forma; a terceira relaciona-se com a natureza sócio-econômica de uma sociedade; é matriz social em que as formas e função são criadas e justificadas; e a quarta e última, perspectiva a ação que se realiza de modo contínuo; é uma estrutura em movimento de transformação.

Com as discussões e a construção dessa concepção sobre o conceito de espaço, em 1970 emerge com maior intensidade a Geografia Humanista que de acordo com Corrêa (1995), impacta na Renovação da Geografia Cultural em 1980,

que traz o conceito de 'lugar' atribuído ao espaço o significado de 'espaço vivido'.

Assim, há diferentes correntes e contracorrentes do pensamento geográfico que, conforme Gomes (1996), devem ser entendidas pelos seus embates teóricos e metodológicos como indicado na obra 'Geografia e Modernidade' e não através de uma delimitação cronológica e analítica, como sistematizada por Corrêa (1995).

O reconhecimento das semelhanças existentes nas discussões das correntes do pensamento geográfico, para Gomes (1996) implica uma Geografia com características modernas. Porém, Gomes (2009) alerta para uma crise da identidade na ciência geográfica, advinda do discurso científico em torno de palavras, metáforas e/ou analogias que baseadas em um suposto consenso em seu emprego, denota na generalização do conhecimento, e por consequência, nos discursos.

Devido à ausência de instrumentos para análise, no século XX, uma crise no pensamento geográfico aflora e que somente um *Santo Graal* salvaria a Geografia (Gomes, 2009). Assim, a discussão sobre o espaço foi quem 'salvou' a Geografia da sua potencial 'morte' quando houve a compreensão de que a especialidade da Geografia estava na trama locacional (Gomes, 1995), acerca do arranjos físicos das coisas, pessoas, fenômenos orientados sob um plano de dispersão no espaço. Mesmo a ciência geográfica vinculada às ciências humanas, definiu seu objeto de estudo com atraso se comparado às demais ciências como argumentado por Santos (1978), a Geografia se reergueu com sua especificidade e objeto, sendo esse, o espaço.

O espaço é um conceito que perpassa por várias discussões teóricas e correntes do pensamento que agregam em sua concepção (Gomes, 1995), sendo então o espaço geográfico multidimensional (Corrêa, 1995). Retornando ao espaço como fator social que é imposto aos sujeitos e as concepções de Santos (1978), compreende que as análises espaciais precisam desconsiderar as sensações e as percepções individuais, restringindo o conceito somente para a produção do espaço.

Na contramão da argumentação materialista de Santos (1978), encontra-se Souza (1997) que reivindica a importância em analisar o espaço social a partir da subjetividade e constata que a materialidade do espaço contém também suas particularidades e percepções individuais dos sujeitos e podem também, em alguns casos, serem compartilhadas e compreendidas por outros sujeitos através do

espaço.

Esse embate teórico, como já pontuado por Gomes (2009), apesar de indicar divergência no pensamento geográfico, colabora para o enriquecimento da Geografia a partir da pluralidade de discussões. Diante disso, ao longo desta pesquisa, busca-se apresentar elementos que corroboram para a pluralidade espacial geográfica, a partir das relações existentes entre Espaço, Risco Social e Ensino de Geografia.

Portanto, é preciso evidenciar a relação entre ‘espaço’ e a ‘cisheteronormatividade’. Partindo da concepção de Rose (1993) sobre espaço paradoxal visto que nessa abordagem o espaço contempla a vivência simultânea de várias posicionalidades, considerando a posição de poder do sujeito em relação aos outros, que é variável, se pensarmos o espaço escolar a fundo, no primeiro momento enxerga-se esta estrutura entre o estudante (subordinado) e o docente (subordinante), em seguida entre o docente que em outra perspectiva pode ser visto como subordinado ao diretor da escola (subordinante), por exemplo, devida a hierarquia profissional escolar.

Essa estrutura em primeiro momento, no espaço escolar tende a ser baseada na idade que reflete na posição dos cargos que implica uma hierarquia de poder. Contudo, além desses motivadores que performam essa estrutura, podemos atrelar que esses sujeitos que constituem o espaço escolar sejam eles docentes, discentes, diretores, supervisores ou demais funcionários, possuem perfis e identidades diversas, plurais e com diferenciadas que não só são refletem seus marcadores sociais, corporais e identitários que afetam a hierarquia organizacional dentro das escolas, mas que também são características/marcadores que estão na contramão da organização escolar, que é socialmente construída a partir da moral cisheteronormativa.

Ou seja, “se as pessoas são orientadas desde o nascimento para viver em heterossexualidade, o espaço escolar será organizado, produzido e reproduzido a partir da herossexualidade compulsória” (Santos e Ornat, 2015, p. 20). Nesse sentido, o espaço escolar configura-se em um espaço de ameaça e opressão (Rose, 1993) para aqueles discentes, docentes e demais funcionários que estão inseridos em um espaço regido pela lógica cisheterossexual mas que não se identificam com

essa imposição socialmente imposta, e ao se identificarem como pessoa LGBTQIAPN+, lésbica, gay, bissexual, assexual, pansexual, travesti, transexualou androgena por exemplo, tedom a serem compreendidos como transgressores da norma social do ambiente escolar, passam a viver suas espacialidades a margem, frente ao poder social que às pessoas cisheterossexuais possuem, independe da sua posição social, econômica ou profissional, devido as sexualidades e o gênero dissidentes serem marcadores corporais da diferença, e consequentemente (muitas vezes) como motivadores para exercerem a exclusão social no espaço escolar.

É nesse percurso de pensar geograficamente sobre o espaço escolar à luz das sexualidades dissidentes e seus possíveis impactos que podem corroborar em processos perigosos e desastres daqueles que vivenciam o Risco Social que emerge do presente trabalho. Deste modo, ignorar as sensações e as percepções do sujeito como proposto pelo materialismo de Santos (1998), inviabiliza a compreensão acerca de discentes LGBTQIAPN+ estarem vivenciando a possibilidade de Risco Social, seja ele físico, emocional ou psicológico, no espaço escolar. Portanto, mesmo que o autor sugira um ponto de partida válido para compreender o espaço, ele tende a ser insuficiente na compreensão do fenômeno analisada em questão.

Outra observação, refere-se ao fato de que para a compreensão da possibilidade de Risco Social desses discentes, partiremos de análises do conteúdo do discurso (Bardin, 1977) dos docentes que vivenciam em seu cotidiano o espaço escolar e, portanto, podem estar impregnados pelos valores cisheteronormativos devido ao respeito às regras da instituição que atua, e em alguns casos religiosos quando se trata de uma escola ancorada em valores religiosos ou até mesmo da criação do docente, ou seja, discursos embainhados não só por religiosidade, LGBTfobia, como também por outras formas de preconceitos e discriminações uma vez que, se aprendemos a viver em heterossexualidade (Santos e Ornat, 2017; Wittig, 1992), consequentemente, aprendemos a agir, falar e performar em cisheterossexualidade.

Nesse sentido, o discurso de ódio, considerando a política do performativo (Butler, 2021) implica “(...) em constituir o sujeito em uma posição subordinada” (Butler, 2021, p. 29) que na concepção de Santos (1998) não é considerada nas

análises de estrutura do espaço, mesmo sendo o discurso uma estrutura de subordinado e subordinante que denota em grande impacto nas vivências dos sujeitos inseridos, neste caso, no espaço escolar.

Adentrando as concepções de Massey (2008) que se caracterizam como uma abordagem alternativa para a compreensão de espaço como produto de inter-relações, sendo constituído de interações, desde escala global até o intimamente pequeno, onde múltiplas trajetórias existem e coexistem e estão sempre em construção. A geógrafa alerta sobre o pensamento geográfico ter como base a heterogeneidade positiva enquanto tece argumentos políticos em torno do essencialismo presente na ciência geográfica que impede a apreciação espacial sobre a óptica da multiplicidade.

A concepção da autora quando articulada com o espaço escolar, reforça mais uma vez a importância em levar em consideração a imaterialidade na materialidade (Souza, 1997) nas análises sobre o espaço, e ainda reafirma a problemática do 'espaço' ser pensado e construído em homogeneidade e essencialista. Pensar o espaço escolar articulado com a concepção de Massey (2008), permite pensar em um espaço escolar com múltiplas relações que podem ser estabelecidas livres de preconceitos, discriminações e com respeito (Santos e Ornat, 2017), visto que "o espaço é sem dúvida um produto de relações, e para que assim o seja, tem de haver multiplicidade. No entanto, não são relações de um sistema coerente, fechado, dentro do qual, como se diz, tudo (já) está relacionado com tudo" (Massey, 2008, p. 32).

Nessa perspectiva, podemos aprofundar também na compreensão do espaço escolar, conforme as reflexões de Rose (1993, 1999) sobre espaço performático e espaço paradoxal. A geógrafa feminista ao propor que o espaço seja analisado a partir dos discursos, fantasias e corporeidade, nos possibilita investigar o fenômeno do risco social de discentes LGBTQIAPN+ no ambiente escolar, visto que as concepções sobre espaço advindas da Geografia 'convencional' não consideram os sujeitos que vivem o espaço geográfico, desconsiderando por exemplo, as diferenças de gênero que ocorrem no espaço. Assim, as concepções da autora auxiliam na compreensão do espaço escolar ser um espaço de risco social ou não para seus discentes LGBTQIAPN+, visto que esses alunos e alunas vivenciam em

seus cotidianos diferentes gêneros, sexualidades, raça e religião na escola. Portanto, ao performar em suas inter-relações no espaço escolar sua identidade, em relação ao *outro* (Rose, 1999), em algumas instituições, esse movimento pode promover a ruptura da cisheterossexualidade no ambiente escolar, se tornando um espaço mais plural e diverso.

Outra contribuição de Massey (2008) é o alerta em relação às produções conceituais, epistemológicas, científicas e acadêmicas serem pensadas por homens héteros e cisgêneros na Geografia, indo de encontro com as denúncias de Silva, J. (2009) acerca do discurso geográfico científico ser generificado e hierarquizado, onde as características masculinas são consideradas superiores em relação às femininas.

Não há como negar que o espaço é produzido e pensado por homens cis que impõe a heterossexualidade desde do micro ao macro, do local ao global, e que, portanto, o espaço escolar tem sido produzido com base nesses critérios, reforçando os sujeitos/estudantes desde maternal até sua formação no Ensino Médio a seguirem a lógica identitária cisheterossexual, a medida que a própria família, em sua maioria, que vivenciam o espaço em heterossexualidade impõe a obrigação social em não desviar das normas impostas.

Silva, J. (2009) ao exercer crítica ao campo científico geográfico expõe que se trata de um campo de saber engendrado por relações de poder que consiste em uma versão hegemônica difundida na historiografia do pensamento geográfico, marcada por ausências e silenciamentos de alguns grupos sociais, privilegiando o determinado gênero e raça, sendo essas características do homem branco, exatamente como visto no início deste capítulo pelo *overview* dos fatos na perspectiva de Corrêa (1995).

Esses elementos são condicionantes para emergir as chamadas Geografias Feministas, tanto no campo científico internacional, quanto mais tarde no Brasil, caracterizado pela reivindicação de novas versões científicas que pudessem trazer visibilidade a outros grupos sociais negligenciados. Tais estudos feministas na Geografia, serão base das discussões teóricas da presente pesquisa de dissertação.

Ressalta-se que é nesse cenário de opressão que Massey (2008) discute sobre a importância em produzir novas linhas de pensamento que sejam mais

plurais e menos essencialistas, enquanto Silva, J. (2009) credibiliza o impacto e a relevância do desenvolvimento das Geografias Feministas, principalmente no Brasil, expondo as lutas empreendidas pelas geógrafas resultantes em progressos para a perspectiva feminista frente as discussões geograficas engendradas somente pela produção cisheteronormativa; lutas essas que corroboraram para a inserção do gênero como tema transversal nas disciplinas da área humana; responsável também pela criação de disciplinas específicas sobre o tema, além da criação e publicação de uma revista declaradamente feminista, em 1994, a *Gender, Place and Culture* bem como o lançamento de vários livros sobre essa temática.

No Brasil, a primeira revista geográfica científica a abordar essa temática foi a Revista Latino-americana de Geografia e Gênero, criada em 2009, com sua primeira publicação em 2010, sendo esse um importante movimento estratégico destinado a ampliar a visibilidade das geografias feministas e das sexualidades e superar o preconceito dos pareceristas de outras revistas que relutavam (relutam) em abrir espaços para a abordagem das sexualidades na geografia brasileira, simplesmente porque esse tema era (e ainda é) considerado uma anormalidade no campo científico (Silva e Vieira, 2014). Esses dados indicam que a inserção das temáticas de gênero e sexualidades na Geografia ocorreu nos últimos 15 anos no Brasil, ou seja, as produções de trabalhos e livros que compreendem o espaço a partir das diferenças, e de forma plural é recente, e anterior a essa data as discussões geográficas eram majoritariamente realizadas a partir da cisheteronormatividade.

Silva e Vieira (2014) reiteram que o campo das sexualidades na geografia brasileira pode ser atribuído a uma aliança entre pesquisadores de sexualidades e de gênero que ocorreu principalmente em 2008 quando a Professora Doutora Joseli Maria Silva introduziu referências teóricas anglo-saxônicas como Judith Butler, Gillian Rose, Gill Valentine, Jon Binnie e David Bell em suas publicações e, posteriormente, mesclando com as referências nacionais a partir de 2010. Apesar dos esforços e da expansão das publicações na área das sexualidades, o campo geográfico brasileiro não colheu bem este tema (Silva e Vieira, 2014).

Além disso, as ideias de Judith Butler (2003) Michel Foucault (1984a, 1984b, 1985, 1988) e Stuart Hall (1992) serem as mais influentes no campo científico das sexualidades no Brasil (Silva e Vieira, 2014). Isso ocorre devido ao potencial de

investigação atrelado ao discurso (Butler, 2003, 2021), a sexualidade (Foucault, 1988) e a identidade cultural (Hall, 1997) sob a ótica do olhar geográfico que fornece “possibilidades de descobrir novas questões a partir de um outro olhar” (Gomes, 2013, p.16). Essa influência pode ser compreendida em pesquisas contemporâneas a exemplo desta pesquisa de dissertação do mestrado que utiliza as discussões de Judith Butler (2018, 2021), Michel Foucault (1984a, 1984b, 1985, 1988) e Stuart Hall (1997) na presente investigação.

No caso deste manuscrito, é impossível analisar se o espaço escolar é um espaço que possibilita o Risco Social de discentes LGBTQIAPN+, se ignoramos as múltiplas identidades a partir das sexualidades, do gênero, religião, classe socioeconômica, idade e raça, e tratar todos os sujeitos que vivenciam o espaço escolar de forma essencialista, como se exercessem características identitária de forma singular e universal. Portanto, como dialoga Silva e Vieira (2014), sabemos que introduzir temas ainda polêmicos na sociedade não é uma tarefa fácil, porque, como cientistas, estamos implacavelmente submetidos a poderes sociais dominantes.

Essa dificuldade tende a aumentar quando vinculadas ao espaço escolar e aos estudantes/adolescentes, se lembrarmos os episódios envolvendo grupos da chamada “ideologia de gênero” e precursores do “escola sem partido” (Sevilla e Seffner, 2017), movimentos que juntos inviabilizaram a educação e ensino sobre sexualidades e gênero na escola, por ser uma ameaça aos valores constituídos às instituições e famílias cristãs, como veremos mais adiante.

Além disso, lembrar o processo de ruptura na ciência geográfica hegemônica, pensada somente por homens e em suas majorias racialmente brancos para a inserção de uma ciência geográfica pensada por mulheres e que passam a discutir em diferentes perspectivas raciais e das sexualidades que dão vazão para a construção identitária, corrobora para a pluralidade da Geografia e expande as possibilidades de estudos feministas e democráticos.

Ou seja, entender o contexto do surgimento das Geografias Feministas dentro e fora do Brasil é importante, uma vez que essas Geografias advém da ruptura com o pensamento geográfico cisheteronormativo, possibilitando novas discussões sobre o conceito de espaço. Dentre elas, levando em consideração as relações espaciais

de gênero, sexualidades, raça, classe e outros marcadores sociais das diferenças. No presente trabalho, os estudos geográficos feministas que rompem com a discussão do espaço cisheteronormativo em conjunto com o olhar geográfico, fornecem mecanismos para investigar a possibilidade de risco social no espaço escolar, considerando a pluralidade e as diferenças nas vivências espaciais dos discentes LGBTQIAPN+.

1.2 Pensar a possibilidade de Risco Social relacionado à discentes LGBTQIAPN+: uma nova ótica para os estudos cindínicos

Para eventualmente responder a questão deste trabalho: ‘Qual a percepção de docentes de Geografia sobre a possibilidade de Risco Social de discentes LGBTQIAPN+ nos espaços escolares de Barbacena, MG?’, torna-se necessário reiterar sobre o conceito de Risco Social utilizado. Portanto, neste tópico, adentraremos nas discussões acerca dos riscos, vulnerabilidade e perigo considerando a luz da construção social identitária com propósito de compreender melhor a discussão e evidenciá-la através do espaço escolar.

A teoria dos riscos faz parte de uma discussão e análises multidisciplinares, com diferentes perspectivas e abordagens que diversos autores se destacam (Faugères, 1990; Hadjiconstantinou, 1990; Moustafa, 1990; Rebelo, 1995, 1996, 1997, 2014; Veyret, 2007; Lourenço, 2006, 2015, 2018). Nesse sentido, esses estudos e pesquisas corroboram para a chamada Ciência Cindínica¹³ que são estudos que possuem como objeto os riscos, sendo os conceitos ‘risco’, ‘perigo’ e ‘crise’ trilogia-base desta teoria (Lourenço, 2006).

Sabendo que os estudos cindínicos são regidos por diversas possibilidades de abordagens das categorias dos riscos; seguiremos pela linha geográfica que em alguns momentos se conectará com a psicologia, sociologia e filosofia para avançar nas discussões acerca de vulnerabilidade. Silva, V. (2017) expõe duas linhas de abordagem envolvendo a temática dos riscos, sendo uma linha de caráter objetivista e outra subjetivista/construtivista.

¹³ Termo impregnado a partir dos anos 1980 por Kerven. Designa uma abordagem do risco que se pretende multidisciplinar e sistêmica (Veyret e Richemond, 2007, p.24).

A abordagem objetivista compreende o risco como um evento probabilístico, passível de ser quantificado, em aspectos mais técnicos com o propósito da redução de danos, enquanto a construcionista, entende o risco sendo um objeto e constructo da sociedade, corroborando para a centralização da discussão sobre a vulnerabilidade dos territórios e também de pessoas que vivenciam as múltiplas situações de perigo.

A exemplo de pesquisas seguindo a abordagem objetivista sobre o risco, temos grandes geógrafos portugueses como Lourenço (2006) e Rebelo (2010), dentre outros que se direcionam aos estudos a partir da Geografia Física, que enfatizam aspectos dos fenômenos e eventos com destaque para os de ordem natural que vão ocasionar possíveis riscos e consequências físicas, sociais e econômicas (Silva, V. 2017).

Quanto a abordagem construcionista/subjetivista, encontra-se pesquisadores a exemplo de Canil *et al.* (2020), que discute à luz da tríade: perigo, vulnerabilidade e processo de risco (Silva, V. 2017) entrelaçando os estudos cindínicos com a perspectiva sociológica, psicológica, demográfica e geográfica humana. Ressalta-se que esse entrelace favorece a compreensão sobretudo da vulnerabilidade e das condições que tange o enfrentamento à multiplicidade dos riscos.

Conforme Lourenço (2006), foi no final do século XX e início do século XXI que o risco passou a ser considerado, utilizado, calculado, incorporado e gerido por diversas disciplinas científicas e ramos do saber, tornando-se uma temática multidisciplinar. O Risco Social encontra-se dentro das discussões acerca do Risco Antrópico que, para Lourenço (2015, p.34), denota em “fenômenos derivantes da (in)capacidade humana de viver em harmonia com o seu semelhante, a partir dos princípios de liberdade e igualdade, gerando desigualdades iniquidades”.

Para Lourenço (2006), os riscos podem ser qualificados em três tipos: Risco Natural - originários na natureza, Risco Antrópico - resultam da interferência e intervenção humana e está relacionado às questões socioeconômicas, políticas e culturais e, por fim, o Risco Misto - ocorrem das condições da natureza e de ações antrópicas. O geógrafo português confere ao Risco Social três categorias que possuem características que as diferenciam, sendo essas: os riscos sociais associados a perturbações dos ecossistemas urbanos e rurais; os riscos que advêm

de conflitos bélicos e os que estão relacionados a convulsões sociais.

Canil *et al.* (2020) reitera que os riscos são processos de uma construção social, visto que se produzem em decorrer de ações da sociedade e é nesse contexto que os processos perigosos se manifestam e, portanto, a vulnerabilidade está diretamente associada aos riscos. Para a pesquisadora, o conceito de vulnerabilidade se relaciona com o desencadeamento de eventos e situações sociais, políticas, econômicas e culturais, que denotam em diferentes possibilidades de exposição e até mesmo fragilidades de grupos sociais, os colocando em diferentes tipos de riscos, a depender da vulnerabilidade em questão.

Nesse sentido, compreende-se que o grau de vulnerabilidade dos grupos sociais afetados está intimamente relacionado com a capacidade de reconstrução quando o desastre emerge, visto que reerguer após o desastre ter ocorrido, remete principalmente às condições socioeconômicas daquele grupo e de suas relações socioespaciais (Canil *et al.*, 2020). Entende-se, então, que a exposição aos riscos e a capacidade de se reerguer de um desastre se relaciona com as múltiplas vulnerabilidades existentes, sobretudo, a vulnerabilidade social, bem como o grau de vulnerabilidade que atinge o grupo em questão.

Destarte, a vulnerabilidade de gênero (Pereira, 2024) e a vulnerabilidade das sexualidades, encontram-se dentro dos estudos do Risco Antrópico, e mais especificamente no Risco Social, sendo esses estudos fundamentais para compreender tais vulnerabilidades no espaço escolar, como fatores de risco para estudantes LGBTQIAPN+. Neste sentido, este manuscrito se encontra na face das discussões que se relacionam com as convulsões sociais, visto que as diferentes identidades em conjunto aos marcadores sociais, podem corroborar para a vulnerabilidade de discentes dissidentes em suas vivências escolares.

Castro e Fernandes (2019) tecem uma sistematização conceitual sobre os riscos sociais, uma vez que analisam tais fenômenos complexos e que se diferem no espaço. Os autores também expõem as dificuldades em definir uma taxonomia estável e com precisão, já que os riscos sociais se constituem de vastos elementos tangíveis e intangíveis.

A complexidade de sistematização acerca da temática do Risco Social também é pontuada por Mendes (2015) e Butler e Miller (2017) que ressaltam o fato

de que a dificuldade não refere a ausência de fenomenologia e sim de interpretação contextual das situações sociais. Os pesquisadores mostram os desafios que consistem na compreensão desse subconjunto dos Riscos em virtude da questão socioeconômica (de quem pesquisa e quem vivencia o risco) e da construção ideológica e política que dificultam a parcialidade.

Abellan-Perpinán (2010) reitera sobre como a percepção individual sobre o Risco Social pode ser equivocada, dependendo dos parâmetros utilizados para projetá-lo e alerta para uma estimativa que pode ser “insuficientes, levando a uma estimativa tendenciosa do risco real¹⁴” (Abellan-Perpinán, 2010, p. 01). Além disso, é reforçado a importância em definir o conceito de Risco Social, desde a escala individual a global, levando em consideração as diferentes perspectivas e áreas de estudos, cultura, território e faixa etária de quem está estudando e vivenciando os riscos.

Mais uma vez, torna-se indispensável reconhecer o potencial das análises cindínicas através de múltiplas disciplinas e ciências. Contudo, Castro e Fernandes (2019) reconhecem essa dinâmica que dificulta a definição do conceito, uma vez que consiste em um campo de estudo multidisciplinar, e corrobora com Mendes (2015) que sistematizar os Riscos Sociais no âmbito da taxonomia, é nitidamente mais complexo do que sistematizar os Riscos Naturais ou Tecnológicos. “Não pela falta de estudos sobre o tema, mas antes por uma dispersão que dificulta a necessária visão de conjunto para uma compreensão holística destes fenômenos cindínicos” (Castro e Fernandes, 2019, p. 414).

Para Mendes (2015), esse processo é complexo e se relaciona com a dificuldade em realizar um afastamento analítico em detrimento do contexto ideológico e político que estão ligados aos riscos. Essa compreensão também é entendida por Abellan-Perpinán (2010, p. 04) quando o autor reforça sobre o impacto da percepção individual e coletiva e ressalta a ideia de “*definição-importância*” no que tange aos Riscos Sociais, uma vez que fenômenos semelhantes ao atingir diferentes grupos da população, podem impactar de formas diferentes. Ou seja, os grupos podem sentir e vivenciar o perigo proporcionado pelo fenômeno com maior ou menor grau de exposição e vulnerabilidade, a

¹⁴ Tradução livre.

depender de alguns fatores a exemplo de: da realidade econômica e financeira, escolaridade, profissional, locacional, cultural, religiosa, da sua sexualidade, racial, de gênero e outros.

Essa lógica acerca do grau de impacto do fenômeno levando em consideração os marcadores sociais e identitários é fundamental para a construção da análise do espaço escolar, sob a lente do Risco Social. Compreender como as vulnerabilidades são fatores de risco no espaço, levando em consideração a individualidade e a coletividade dos grupos sociais e identitários que a escola se constitui, possibilita a investigação sobre eventuais Riscos Sociais de discentes LGBTQIAPN+.

Contudo, seguiremos a lógica de Castro e Fernandes (2019) sobre a importância em compreender, primeiramente, a construção histórica conceitual dos Riscos Sociais e de reconhecer as múltiplas realidades individuais e coletivas nos estudos cindínicos.

Buscando definir o conceito de “risco social”, e tendo em conta os trabalhos de Faugères (1990, p. 31-60), para Lourenço (2015) o risco social advém da incapacidade humana de viver em harmonia socialmente, principalmente no que tange aos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, implicando em iniquidades de caráter social, econômico, político e cultural. O autor (Lourenço, 2015) sistematiza o Risco Social articulado com as convulsões sociais a partir de uma análise integrada do indivíduo com a sociedade, visto que a pessoa é parte, mas também integra e interage com o social, ou seja, a totalidade.

As convulsões sociais são cada vez mais frequentes e estão associadas a causas muito diferentes, tais como: desemprego e subemprego generalizados, fome e desnutrição, migrações intensas e descontroladas, infância e juventude marginalizadas ou carentes, especulação, greves generalizadas, disseminação de boatos, tumultos e desordens generalizadas, incremento dos índices de criminalidade e de assaltos, banditismo e crime organizado, colapso do sistema penitenciário, sabotagem e terrorismo, perseguições e conflitos ideológicos, religiosos e raciais. (Lourenço, 2015, p. 35).

Nesse sentido, as convulsões sociais dialogam com a perspectiva de emprego, política, condições econômicas, culturais, racial, religiosa, de gênero, da sexualidade, ideológico e demais marcadores sociais e identitários que diferem o indivíduo e/ou grupo. Ao levar em consideração essa perspectiva do Risco Social ao

pensar nos discentes LGBTQIAPN+, podemos refletir que as diferenças identitárias conforme se somatizam em um indivíduo/discente, aumentará o grau de sua vulnerabilidade no espaço escolar, se a instituição em que o discente estiver matriculado, for uma instituição que reproduz as normas/regras cisheteronormativas e, conseqüente, marginaliza e exclui aqueles que possuem identidades diferentes.

Essas características implicam vivências que podem estar relacionadas ao racismo estrutural¹⁵, ao machismo, sexismo, etarismo, transfobia, lesbofobia, homofobia, intolerância religiosa, ausência de acessibilidade para discentes PCD's, ausência de material escolar, fome e outros que podem implicar *bullying*, exclusão social no espaço escolar, fobia social, dificuldades de aprendizagem, baixo rendimento em atividades em grupos e apresentações de trabalhos, e em casos de maior gravidade, violência física e/ou psicológica e, em extremos casos, levar o indivíduo à ideações suicidas quando não consegue lidar com as próprias emoções e não tem amparo familiar, escolar e/ou psicológico.

Pensar no contexto escolar como possível de Risco Social de discentes LGBTQIAPN+, implica compreender que os riscos emergem a partir de uma nova espacialidade de violências para alguns discentes de determinada escola, e que essas violências podem atingir em diferentes níveis de intensidade a depender da vulnerabilidade social de cada aluno ou aluna. Han (2019) chama atenção para o fato de que essas violências não se referem a atos visíveis e de consequências imediatas, visto que se tratando de uma sociedade tecnológica, os espaços de violências e *bullying* podem ser tanto no ambiente escolar, como em locais fora da escola, além dos ambientes virtuais.

Compreendendo a dimensão dos Riscos Sociais, Zygmunt Bauman (2014) expressa que tais sensações e emoções proporcionadas a vida contemporânea advinda de um mundo globalizado e tecnológico, refletem em: precariedade, instabilidade e vulnerabilidade. Para Bauman (2014), em suas investigações ligadas a linguística, é nítido que quando os pesquisadores franceses falam em *precarité*; os ingleses em *insecurity*; os alemães em *unsicherheit*, e os italianos com *incertezza*, todos eles buscam palavras que expressam a mesma ideia, sendo essa a

¹⁵ Dialoga com as discussões de Bersani (2018) sobre o racismo ser um elemento estrutural de opressão no Brasil, responsável por múltiplas dinâmicas de poder que se desdobram em exclusão social.

combinação de: incerteza, falta de garantias e insegurança que são três experiências contemporâneas.

Portanto, a ausência de garantias de estabilidade ao longo da vida, a incerteza sobre o futuro e a insegurança sobre o próprio, corrobora para a noção de risco, logo, para a vulnerabilidade social em diversas dimensões (Castro e Fernandes, 2019). Para Marandola Júnior e Hogan (2004, p. 100), o termo risco é “utilizado pelos geógrafos como uma situação que está no futuro e que traz a incerteza e a insegurança”, indo de encontro com as sensações e experiências analisadas por Bauman (2014), sendo essas experiências intimamente relacionadas ao Risco Social.

Hogan e Marandola Júnior (2007) em síntese, discorrem sobre conceitos que articulam com os riscos, compreendendo que o perigo é o próprio evento, que causa dano visto que ocorre na interface sociedade/natureza; o conceito de risco se relaciona com a probabilidade de que um indivíduo/domicílio, comunidade ou lugar sejam expostos ao perigo; e no que concerne a vulnerabilidade, se relaciona com as condições sociais, econômicas, demográficas, geográficas, dentre outras que afetam a capacidade de responder à exposição, ou seja, é a capacidade de responder ao perigo e ao risco.

Para Veyret (2007) os Riscos Sociais são aqueles relacionados aos riscos de delinquência e criminalidade, e possuem relação com as violências sociais e a insegurança. A autora ressalta para o fato de “que os riscos diferem segundo as especificidades dos grupos sociais encontrados” (Veyret, 2007, p. 278) e que a temática interroga necessariamente a geografia visto que se trata de uma disciplina que interessa pelas relações sociais e suas traduções espaciais. Assim, é possível ampliar a concepção de Risco Social ao compreender que as sexualidades dissidentes em determinados arranjos espaciais denotam em uma vulnerabilidade social do indivíduo ou grupo.

No que tange a conceituação de perigo, vulnerabilidade e risco, Veyret e Richemond (2007, p. 24) definem que:

O risco é a percepção de um perigo possível, mais ou menos previsível por um grupo social ou por um indivíduo que tenha sido exposto a ele; [...] O termo perigo é, às vezes, empregado também para definir as consequências de uma álea sobre um indivíduo, um grupo de indivíduos sobre a organização do território ou sobre o meio ambiente; [...] Álea é um conhecimento possível; pode ser um processo natural, tecnológico, social-econômico, e sua probabilidade de realização; [...] Vulnerabilidade é a magnitude do impacto previsível de uma álea sobre os alvos (Veyret e Richemond, 2007, p.24).

Ainda, conforme Veyret (2007, p. 278), “há risco social” quando o “viver em conjunto” implica uma série de ameaças identificadas”. Assim, ampliar a concepção de Risco Social ao utilizar o corpo como um marcador social que também é vulnerável e vítima de risco social, é possível, além de necessária (Pereira, 2024, p. 24). Partindo dessa premissa, é possível vincular os estudos do risco incluindo a perspectiva das sexualidades, visto que esse recorte é um fator que coloca ainda mais as pessoas LGBTQIAPN+ em vulnerabilidade social.

Destarte, ao que concerne os estudos dos riscos, em especial o Risco Social, é nítido a multiplicidade de estudos e possibilidades de análises sobre a sociedade, bem como os debates epistemológicos, dentro e fora do Brasil. Diante disso, a vulnerabilidade social, conceito intimamente ligado às investigações sobre Risco Social, tem relação com a origem do perigo e ao refletir sobre as especificidades de diferentes grupos sociais que (co)existem (Veyret, 2007), podemos adentrar nas possibilidades de discentes gays, lésbicas, bissexuais, pansexuais, assexuais, entre outros, viverem a espacialidade escolar sob possibilidade de Risco Social, se a escola for estruturada e pensada por e para discentes heterossexuais cisgenero, o que implicará ainda em uma vulnerabilidade de gênero para discentes trans e travestis.

Investigar a vulnerabilidade de gênero (Pereira, 2024) e a vulnerabilidade das sexualidades no espaço escolar, implica em evidenciar processos perigosos e a suscetibilidade aos riscos, produzidos pela questão de gênero e cisheternormativa, o que possibilita a criação de caminhos para reduzir tais riscos e vulnerabilidades. Portanto, o conceito de vulnerabilidade social é fundamental para a análise desta pesquisa, visto que os docentes de Geografia entrevistados para dialogarem sobre o

Risco Social dos seus discentes LGBTQIAPN+ no espaço escolar, tendem a perceber mais facilmente as vulnerabilidades vivenciadas pelos seus alunos e alunas quando ele mesmo, em alguma fase da vida, ter vivenciado tal vulnerabilidade social.

Nesse sentido, o olhar geográfico adquirido ao longo da formação inicial como docentes de Geografia é fundamental para a compreensão dos riscos, mas suas vivências pessoais e profissionais são tão importantes quanto; ou seja, sua prática docente está intimamente ligada com sua vivência socioespacial, não somente no espaço escolar, mas para além dele e através de múltiplas espacialidades.

Louro (1997) ao discorrer sobre a desigualdade social, a autora fundamenta que este cenário advém da distinção sexual, que distingue e divide as pessoas em grupos. No espaço escolar, a situação não ocorre diferente, visto que vivemos em uma sociedade que ainda atribui características identitárias de gênero e da sexualidade ao sexo biológico dos discentes a partir das placas de identificação de divisão dos banheiros, uniformes que distinguem entre feminino e masculino pela calça, legging, saias e bermudas, cores dos materiais escolares, duplais de casais para dançar nas festas juninas composto por um menino e uma menina, e demais exemplos (ressalta-se que são normas de organização de algumas escolas, que não servem para parâmetros de todas as escolas brasileiras, contudo são praticas sociais comuns).

Considerando essas organizações, Louro (2010) compreende a escola como um espaço que é atravessado pelo gênero, à medida que onde as construções sociais entre masculino e feminino reverbera em sua estrutura, desde o uniforme, salas de aula, corredores, banheiros até a organização da disciplina de educação física sob um viés essencialista. Essa perspectiva é também compartilhada por Bourdieu (1989) ao articular a concepção de que a escola não só é responsável por transmitir o conhecimento, como também o constrói e se desdobra com relação a reprodução de padrões sociais, repercutindo valores a exemplo dos valores católicos e “fabricando sujeitos”. Portanto, a escola pode ser compreendida também como uma instituição que exprime a relação de poder.

Para Silva, J. (2009), a escola age “como parte integrante da realidade socioespacial dos estudantes, que compõem relações de poder e é por ele

simultaneamente instituído” (Silva, J. 2009, p. 137), subentende-se então, que a escola se constitui de um modelo que segue ‘normas’ sociais e políticas. Para Freire (1996) as escolas não se restringem somente a práticas pedagógicas que envolvem o ensino de conteúdos programáticos. Nesse sentido, a própria prática docente se constitui de uma relação social na interface com o processo educativo dos estudantes independentemente de ser ou não ser um conhecimento conteudista. Implicando a percepção dos discentes de que existe um mundo simbólico em suas vivências escolares (Fabregat, 2005).

Diante do exposto, uma vez que o espaço escolar pode ser entendido como uma espacialidade cisheterossexual (Santos e Ornat, 2017), discentes que vivem suas sexualidades que fogem da ‘norma’ social hétero se identificando como gay, lésbica, bissexual, pansexual, assexual ou outra, irá ser compreendida como o *outro* naquela espacialidade, a medida que esse ‘embate’ entre identidades qualifica, conforme Fabregat (2005) o homossexual como anormal.

Somatiza-se as discussões de Caciano e Silva (2012) a concepção de foucaultiana no âmbito da discussão visto que, a escola enquanto uma instituição que estão presentes na construção social historicamente, é responsável por moldar os sujeitos e seus corpos, bem como submetê-los a regras pré estabelecidas.

Silva, Chimin Junior e Ornat (2013), ao abordarem em específico as espacialidades travestis, os autores confirmaram que a escola é um lugar de transfobia e discriminação. Este trabalho confere a possibilidade de Risco Social de alunos que se identificam como transsexuais ou transgêneros, ou seja, pertencentes ao grupo LGBTQIAPN+ que vivem o espaço escolar diariamente em vulnerabilidade em detrimento a sua identidade de gênero. Santos e Ornat (2017) reforçam sobre a escola estabelecer regras sociais para que as pessoas deste espaço sejam reconhecidas, o que confere a regras voltadas às práticas heterossexuais.

Tais práticas podem ser estabelecidas a partir da relação de poder destacada por Foucault (1988) visto que as relações intencionais e não subjetivas, que são vinculadas a propósitos e objetivos específicos, dentro das relações de poder. É importante ressaltar que, onde há poder, também há resistência, ou seja, as relações de poder são marcadas por uma interação constante entre dominadores e dominados, onde as estratégias de resistência emergem como parte integrante

desse contexto (Pereira, 2024).

Pode-se enxergar então, essa relação de poder e de resistência na vivência escolar dos discentes LGBTQIAPN+ que mesmo percebendo no decorrer de sua formação básica que a escola se constitui de normas que perpassam o gênero e a sexualidade, ainda existem e resistem ao preconceito e exclusão (em alguns contextos escolares) quando sua identidade não é respeitada no âmbito escolar e familiar, e ainda assim expõe suas identidades e buscam pelos seus direitos como a utilização do nome social na escola em casos de estudantes trans e travestis, solicitação de banheiros sem gênero e enfrentamentos quando expõem suas relações homoafetivas no caso de casais lésbicos e gays, por exemplo no espaço escolar que não os aceitam.

Nesse sentido, a escola ainda é um espaço onde vemos, aprendemos e reproduzimos características e padrões sociais que são valorizadas, que sequer questionamos, visto que na maioria das vezes a própria escola não fornece ferramentas para pensarmos além da estrutura dominante que a rege. Santos e Ornat (2017, p.20) dialogam que “o espaço escolar é vivenciado e organizado por pessoas homofóbicas, constituindo uma relação de poder entre as diferenças”.

Além disso, outra problemática, se relaciona com a estruturação familiar, que muitas vezes buscam as escolas que dialogam com seus hábitos culturais como escola católica, cívico-militar e outras com o propósito de que seu filho/filha não seja um transgressor da cisheteronormatividade. Essa escolha leva a crer que os pais ou o responsável pelo sujeito/estudante estará assegurada sobre os princípios da escola e familiar, onde manterá a identidade fixa e imutável de seu filho, no que tange principalmente ao gênero, a sexualidade e a religião, pensando que é uma obrigação da escola garantir cisheteronormatividade e que é um local que não há espaço para as diferenças.

Sendo assim, se o espaço escolar se configura como epicentro da vulnerabilidade social para todas as pessoas que vivenciam a escola e se identificam como LGBTQIAPN+, ou seja, aqueles que transgridem a cisheteronormatividade que está enraizada na infraestrutura moral e social escolar. Este trabalho parte do princípio de que as identidades do sujeito/estudante “pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas” (Louro, 1997, p. 24), e que a escola

apesar de ser um aparelho ideológico de estado (Althusser, 1995) que regula as identidades, ainda não é capaz de romper a fluidez e modernidade (Bauman, 2005, 2014). Portanto, leva-se em consideração o fato de que:

os Estudos Feministas e Estudos Culturais que compreende os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. (Louro, p.24, 1997).

Stuart Hall (1997, p. 07) afirma ainda que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. Destarte, os marcadores sociais como classe, raça, sexualidades, gênero, nacionalidade e religião não são mais sólidas e engessadas como costumavam ser até o século XX, visto que experienciamos uma modernidade líquida (Bauman, 2014), onde nada mais é fixo e mesmo que busquemos, construirmos e mantemos as referências comunais, lutando para nos juntarmos a grupos igualmente móveis e velozes que procuramos (Bauman, 2005, p. 32), nada irá durar por muito tempo.

Conforme Butler (2018), não existe masculinidade ou feminilidade em sua essência como pré-discursiva, e propoem romper com os binarismos referentes ao sexo e ao gênero, visto que nada é fixo ou imutável. Nesse sentido, a autora indica ainda uma instabilidade a esses padrões socialmente construídos visto que, por advirem de inscrições sociais, os corpos têm poder para subverter a ordem imposta, podendo gerar diversas construções e desconstruções quanto ao corpo.

Essa fluidez rege a sociedade contemporânea atual, sobretudo no que tange às identidades e aos corpos, por mais que seja possível de se transitar e se permitir conhecer novas formas de se constituir, tais mudanças ainda não são compreendidas ou aceitas por grupos sociais conservadores, tradicionais e religiosos. Esses grupos, muita das vezes, se sentem provocados com tais mudanças e criam situações de risco para aqueles que não seguem essa estrutura predominantemente social.

Essa perspectiva deve ser levada em consideração para a presente pesquisa, visto que a comunidade LGBTQIAPN+ não está segura em todos os espaços, como pessoas heterossexuais, cisgêneras, brancas e com poder aquisitivo estão.

Portanto, nem mesmo a escola, em determinados contextos, é um local seguro para discentes pertencentes à comunidade em decorrência da estrutura conservadora que a permeia.

1.3 Contextualizando o Ensino Geográfico brasileiro e sua potencialidade para o ensino das diferenças: a Educação como caminho para a reduzir a vulnerabilidade dos discentes LGBTQIAPN+

Este tópico, busca expor a relevância em realizar pela Geografia, o ensino das diferenças, com foco para a educação de gênero e sexualidades visando a redução dos riscos de discentes LGBTQIAPN+ que vivem suas espacialidades em vulnerabilidade social, devido aos marcadores sociais que ao os diferenciar socialmente, os vulnerabilizam.

Com intuito de refletir acerca do ensino das diferenças pela ciência geográfica no âmbito escolar, partiremos da premissa de que quando a pergunta/questão central do fenômeno analisado conter um caráter espacial, a geografia estará presente. Para Gomes (2009, p. 27) “a geografia existe em qualquer fenômeno em que haja uma ordem de dispersão espacial. A unidade não provém do tipo de fenômeno, mas do tipo de pergunta”.

Destarte, a vulnerabilidade das sexualidades e a vulnerabilidade de gênero como fenômenos geográficos sob o recorte do espaço escolar, indica a possibilidade de caminhos para mitigar e reduzir, geograficamente, os Riscos Sociais da comunidade LGBTQIAPN+, sendo um desses caminhos a educação no ensino básico. Sabendo que o risco interroga a geografia devido às relações sociais e espaciais, como exposto por Veyret (2007), compreende-se que desenvolver caminhos que viabilizem a discussão acerca das vulnerabilidades sociais atreladas a fatores socioeconômicos e identitários com foco em mitigá-los para diminuir a possibilidade de risco, está intrinsecamente ligado ao fazer geografia, bem como educar para o risco.

Torna-se então necessário conferir à Geografia a perspectiva plural e democrática para a compreensão dos fenômenos socioespaciais. Contudo, Cavalcanti (2019) reitera que:

No contexto brasileiro atual, nessa última década -2011/2019, acentua-se a orientação neoliberal das políticas da educação escolar como um todo e para o ensino de Geografia. Isso significa uma vinculação mais intensa a demandas econômicas, nacionais e internacionais, a agências de financiamentos, a pautas de resultados na ampliação de vagas, a diminuição do analfabetismo, e não a processos formativos mais amplos. Esse contexto afeta diretamente a prática escolar com a disciplina Geografia, dificultando trabalhos mais voltados ao cumprimento de sua tarefa de contribuir com a formação humana cidadã ativa, crítica e participativa. (Cavalcanti, 2019, p.43).

A autora ressalta as dificuldades que tangenciam a Geografia enquanto disciplina escolar, à medida que abre espaço para a discussão acerca das renovações que precisam ser realizadas no ensino e na busca por novas práticas formativas, apesar de o cenário político desanimador.

Tendo em mente que o contexto político e ideológico atingem diretamente na educação brasileira, torna-se pertinente ressaltar os impactos da Reforma do Novo Ensino Médio na presente pesquisa por dois motivos: i) Trata-se de uma reforma que impacta negativamente no Ensino de Geografia para o Ensino Médio, devido a diluição deste conteúdo curricular obrigatório, enquanto fornecem espaço para inserirem os componentes curriculares optativos que podem ser escolhidas pelos estudantes conforme o seu interesse pessoal; ii) Existe um recorte para o grupo de docentes convidados para participarem desta pesquisa, sendo esse recorte para os docentes de Geografia que lecionam nas turmas do Ensino Médio de Barbacena/MG.

Tal recorte foi feito por se tratar de professores que em suas vivências diárias na escola, convivem com os adolescentes do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio que possivelmente estão passando pela (re) elaboração identitária, portanto, as diferenças nessa faixa-etária estarão mais expostas e perceptível aos docentes. Considera-se então, que os alunos e alunas nessa idade estão se descobrindo e testando as múltiplas possibilidades identitárias. Contudo, esse recorte abre espaço também para compreender a percepção dos docentes acerca dos impactos proporcionados pela reforma do Novo Ensino Médio (NEM) e seus desdobramentos no Ensino de Geografia, e as possibilidades e impossibilidades em realizar o ensino das diferenças pela disciplina.

O sistema educacional brasileiro nas últimas décadas foi alvo de mudanças e reformulações tendo sua última alteração em 2017, viabilizando o que conhecemos atualmente por Novo Ensino Médio (NEM) que constantemente é alvo de críticas e discussões entre os professores do ensino básico, professores do ensino superior e também nas discussões acadêmicas. Contudo, para entender a significância dessa reformulação, é necessário conhecer os principais documentos que orientam o currículo, sendo estes: i) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1996b); e ii) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a).

Os PCN's foram implementados em 1996 com o objetivo de reestruturação do modelo educacional, e de (re)democratizar a educação brasileira, devido ao contexto da ditadura militar no Brasil. Quanto a BNCC, a orientação foi implementada em 2017, com intuito de cumprir a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - 9.394/1996 (Brasil, 1996a), contexto que impulsionou a implementação do Novo Ensino Médio.

Em trabalhos discutidos por Souza e Bairro (2021), Neto (2021), Farias (2017), Girotto (2017), respectivo as reformas dos PCN's, BNCC e as discussões sobre o Novo Ensino Médio, os pesquisadores reforçam a perspectiva de Cavalcanti (2019) e expõem o caráter conservador e neoliberal que adentraram a Educação brasileira na última década, impactando para uma dinâmica mercadológica da educação, visto que tais reformas são responsáveis por colocar o Ensino de Geografia ainda mais às margens no que se refere a educação básica brasileira. Para Katuta (2019), tais reformas advém da influência neoliberal que atinge o contexto global e brasileiro e que se intensificaram no pós-década de 1990. Dessa forma,

No presente texto, abordamos as reformas curriculares neoliberais que ocorreram no Brasil entre os anos 1990 (Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação no dia 03 de agosto de 1998 e homologado pelo ministro da educação em 03 de novembro de 1998) a 2017 (Base Nacional Comum Curricular/BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação no dia 15 de dezembro de 2017 e homologada pelo ministro da educação no dia 20 de dezembro de 2017), suas lógicas de elaboração e fortalecimento pelo mercado e desdobramentos na interdição do trabalho autônomo em sala de aula, na formação de professores e na educação básica, evidenciando o quanto esta política foi estratégica para a interdição da educação desde o campo popular nas escolas, portanto, de projetos emancipatórios construídos histórica e coletivamente. (Katuta, 2019, p. 91).

Ressalta-se que a reforma do Ensino Médio foi promulgada pela Lei nº

13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A lei também altera as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio por meio da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, afetando a organização das disciplinas do currículo escolar. Emerge-se, então, a medida provisória da reforma do Ensino Médio no Brasil sem que haja nenhuma discussão com a comunidade escolar ou com a sociedade, indicando um caráter autoritário no governo de Michel Temer. Saviani (2018) afirma que:

Retomando o espírito autoritário vigente na ditadura militar, o governo golpista baixou a reforma do ensino médio mediante Medida Provisória. Como responsáveis pelo Ensino Médio, conforme dispõe a LDB em vigor, os estados e o Distrito Federal deveriam ser consultados sobre a proposta de reforma desse nível de ensino. No entanto, nem mesmo foram informados, sendo surpreendidos com a entrada em vigor da referida reforma uma vez que, sendo baixada por medida provisória, passou a valer imediatamente após sua promulgação. (Saviani, 2018, p. 302).

Conforme Saviani (2018), durante esse contexto educacional e político, surgiram diversas críticas frente a medida provisória, a exemplo do Fórum Nacional de Educação e os Conselhos de Educação estaduais e municipais. Diante dessa situação, em vez de ter aberto o debate, o governo provisório da época promoveu uma ofensiva de campanhas publicitárias com relatos de pessoas que teriam mudado de vida com o modelo a ser adotado (Neto, 2021, p. 377). Toda essa repercussão e descontentamento são compartilhados até hoje pelos professores do ensino básico, uma vez que não foram consultados para elaboração da lei, e em especial os que atuam na área de humanas como os docentes de Geografia que foram negativamente impactados pelo Novo Ensino Médio.

Para Neto (2021, p. 386), “há em curso um ataque à ciência e aos conhecimentos científicos, entre eles os conhecimentos geográficos, os quais são relevantes para a transformação social”. A medida que componentes curriculares perdem espaço no currículo para dar visibilidade aos itinerários formativos, que estão impregnados pela racionalidade do mercado capitalista neoliberal; de acordo com Dardot e Laval (2016), significa que a reforma foi construída e instalada com o propósito de formar o sujeito como empreendedor e não com consciência para buscar sua emancipação. Neste cenário, o discente é educado e instruído para ser explorado na sociedade capitalista após concluir seu Ensino Médio, a medida que

escola que nada mais é do que uma instituição que serve como um aparelho ideológico de Estado, como discorre Althusser (1995), que reproduz a lógica do individualismo e da competitividade, em vez de incentivar o senso de coletividade.

Ressalta-se que a diluição das Ciências Humanas em especial a Geografia, conforme Neto (2021), implica perda dos princípios geográficos, responsáveis por potencializar a análise e a interpretação das práticas espaciais de forma crítica pela mobilização do pensamento geográfico. Ou seja, operar com elementos estruturantes desse modo de pensar, com auxílio das categorias de análises geográficas: espaço, paisagem, território, lugar, região, entre outros, e dos princípios lógicos: localização, rede, escala, conexão, delimitação, extensão, posição, entre outros, da língua geográfica: exemplo, a linguagem cartográfica.

Visto que a Reforma do Ensino Médio apresenta indicadores de um movimento de desvalorização da Geografia e corrobora para a preocupação de extinção em longo prazo. Nessa lei, de acordo com Gaudio *et al.* (2017), constata-se a tentativa de diluição do Ensino de Geografia e, conseqüentemente, da importância da mobilização do pensamento geográfico no âmbito do Ensino Médio. Isso ocorre porque tal lei orienta para disciplinas obrigatórias e formação de itinerários formativos (Neto, 2021). Compreende-se que:

No sentido da lei no Ensino Médio não se tem mais as disciplinas obrigatórias, exceto Língua Portuguesa e Matemática. E, conforme o artigo 35º da lei nº 13.415, a BNCC do Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Desta forma, passa-se a ter áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Isso quer dizer que o professor de Geografia fará seus registros formais dos alunos dentro das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. (Neto, 2021, p.387).

Com o impacto da Lei nº 13.415 e seus desdobramentos, entenderam que era necessário também reformular o Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o que prejudicou os conteúdos de Geografia articulados nos livros-didáticos, impactando negativamente no ensino dessa disciplina visto que desvalorizou os conteúdos específicos de Geografia (Souza; Bairro, 2021). Sendo assim, o documento elevou as competências e habilidades a um patamar superior e de destaque ao das unidades disciplinares, tornando os objetos, conceitos, operações e raciocínios menos relevantes.

Essa alteração é responsável por enxugar as disciplinas que historicamente eram relevantes na formação de estudantes do Ensino Médio “para inserir uma concepção de projeto de vida individual, em vez de projeto de sociedade emancipada, com um modelo de sociedade para a justiça social e a coexistência da pluralidade” (Neto, 2021, p. 379), é ainda responsável por promover um caráter técnico na formação básica já que segue os princípios da racionalidade neoliberal e capitalista (Neto, 2021; Cavalini e Richter, 2024). De acordo com Neto (2021):

O ensino de Geografia frente a reforma do Ensino Médio e a BNCC caminha para perder espaço, tanto nos conteúdos como na carga horária. Soma-se a isso a perda da carga horária dos professores de Geografia, pois não existe mais a Geografia expressamente no currículo como componente curricular obrigatório, passando a ser um itinerário formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. (Neto, 2021, p.390).

Assim, a formação será voltada para um projeto de vida e não de sociedade emancipada (Uchoa *et al.*, 2020), democrática e/ou plural que incentiva a (co)existência de negros (a), indígenas, periféricos (a), LGBTQIAPN+, entre outros (Neto, 2021). Como visto, essas mudanças refletem no potencial de desenvolvimento no Ensino de Geografia envolvendo a temática das diferenças na medida em que o conservadorismo inviabiliza conteúdos subversivos, principalmente ligados aos marcadores sociais e identitários, como denunciado no trabalho de Sevilla e Seffner (2017) ao exporem os impedimentos para a abordagem de gênero e sexualidades na escola.

Para além do contexto de reforma do Ensino Médio que ocorreu em 2017, de acordo com Sevilla e Seffner (2017, p. 2), houve também um cenário de ataque a pluralidade no ambiente escolar onde grupos articularam o chamado projeto “Escola Sem Partido” (ESP) e os grupos preocupados com a “ideologia de gênero”, ambos principais responsáveis por fomentar alterações em documentos importantes da educação brasileira. Em suma:

Se nos últimos tempos a temática de gênero e sexualidade ganhou algum espaço no âmbito escolar, assim como outras demandas provenientes dos movimentos sociais e minorias, desde 2014 somos surpreendidos com alterações nos projetos de leis educacionais, particularmente no que se refere às questões de diversidade sexual e identidade de gênero (retirada desses termos dos documentos, como ocorreu em relação ao plano nacional de educação), mas também mudanças de outra ordem, como as

recentes reforma do ensino médio e a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) retirando também esses temas de sua pauta. (Sevilla; Seffner. 2017, p.2)

Destarte, quando aparecem os termos sexo, sexualidade, gênero e identidade isso logo se transforma em justificativa para intervir na escola, pois esses grupos afirmam que a família e que seus valores morais e religiosos estão sendo atacados (Sevilla; Seffner, 2017, p. 7). A escola, como *lócus* importante de disputas ideológicas e, até mesmo, políticas, que está inserido na sociedade, se destaca por seus retrocessos à medida que continua reproduzindo normas cisheterossexuais que restringem o surgimento de novas identidades e diferenças, configurando-se cada vez mais não só como um aparelho de estados, mas como também um regulador de expressões corporais e identitárias.

Vianna e Umbehaum (2006) traçam indícios de como o Estado corrobora para a inviabilização de pedagogias respectivas à temática de gênero (e sexualidades) no âmbito educacional. Tais impedimentos reforçam ainda mais o caráter conservador que atinge a educação brasileira. Diante deste cenário desanimador para os docentes que têm suas práticas pedagógicas controladas em decorrência da reforma e dos impactos como a perda da carga horária semanal, conteúdos e diluição de algumas disciplinas (Neto, 2021), é importante questionar que autonomia os docentes têm para exercer suas pedagogias visto que há uma rigidez e controle no Ensino Médio brasileiro.

Azevedo e Giordani (2019, p. 260) dialogam com essas discussões em suas investigações sobre a inviabilização dos marcadores sociais de gênero e raça na Geografia pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. As mesmas constatarem ainda a ausência do conceito de identidades em suas análises, bem como a falta de consciência sobre o entendimento de sermos sujeitos com diferentes histórias, devido aos marcadores sociais que diferenciam a existência de cada um, tornando suas vivências, geografias e identidades singulares.

Segundo as autoras, o problema surge à medida que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, ao citar sobre a diversidade, que deve ser trabalhada com o Ensino Médio e Fundamental, não explicita quais diversidades são essas. Portanto, entende-se que a BNCC engloba todas as diferenças identitárias e sociais com o conceito de diversidade sendo que diferença e identidade contém ideias

antagônicas em estudos sobre Educação.

Diante da problemática exposta pelas pesquisadoras, questiona-se como abordar discussões sobre as múltiplas desigualdades e problemas sociais se o documento responsável pela organização dos conteúdos e do material didático não explicita quais desigualdades são essas. Destarte, Azevedo e Giodine (2019, p. 26) afirmam que essa dinâmica corrobora para uma sociedade desigual visto que “não nomear estas diversidades numa política educacional é o mesmo que colaborar para uma educação que continue a reproduzir o machismo, racismo e LGBTfobia”.

Sendo assim, para realizar um ensino geográfico relevante, democrático e plural, é preciso realizar esforços para combater o cenário político educacional brasileiro, em busca por render o autoritarismo que permeia a escola e também para criar caminhos para resistir à sucateação da educação. Nesse sentido, mobilizar o pensamento geográfico dos discentes para os tornar críticos de suas práticas socioespaciais, apesar do cenário político e educacional inviabilizar, é uma forma potente de educá-los para a coletividade, conscientes de suas ações e incentivá-los ao respeito às diferenças.

Essa lógica corrobora com uma advertência pontuada por Lacoste (2012) ao reiterar que temos que assumir aquilo que sempre exorcizamos, isto é, nossa função de estrategistas, de saber-pensar o espaço para nele agir mais eficientemente. Exercendo então, um saber-pensar o espaço na perspectiva de resistência popular (educadores e educandos) contra a dominação (cenário político educacional brasileiro).

Através dos esforços de Farias (2017), Giroto (2017), Saviani (2018), Katuta (2019), Souza e Bairro (2021) e Neto (2021) foi possível compreender o sucateamento que a Geografia enquanto componente curricular visto que a perda de espaço no conteúdo inclusivo no livro didático que está cada vez mais enxuto, além da diminuição no número de hora/aula semanal de Geografia para o Ensino Médio é drasticamente menor quando se comparado com as disciplinas obrigatórias. Essa diferença explícita entre os componentes curriculares não só expõe tal sucateamento como indica a perda de sua importância histórica na educação e formação básica dos discentes brasileiros. Tais problemáticas se agravam ainda mais quando investigado sobre a temática da diversidade e das diferenças pela

Base Nacional Comum Curricular - BNCC como exposto por Vianna e Umbehaum (2006), Sevilla e Seffner (2017) e Azevedo e Giodine (2019).

Tais políticas educacionais que apesar de terem como objetivo garantir a mesma educação para todos os brasileiros, se mostram falhas por não considerarem as diferenças sociais, corporais, identitárias, políticas e econômicas dos sujeitos que frequentam o ambiente escolar. Portanto, mesmo que na construção documental da Base Nacional Comum Curricular - BNCC exista o conteúdo intitulado como 'diversidade', ele não é suficiente visto que não abarca todas as diferenças existentes, e não desenvolve essa temática, não se trata de um currículo plural e inclusivo.

Outro grande problema que tangencia as mudanças educacionais e políticas brasileiras, ocorre principalmente pelo fato de que são reformas que não foram pensadas e articuladas por profissionais com experiência consolidada na área da educação, são mudanças que não perpassa pela opinião dos docentes ou de pedagogos ou por qualquer outra pessoa que trabalha na esfera escolar, e sim políticos e religiosos que não tem experiência na área.

Diante deste cenário, é pertinente reforçar que com a Reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC, surgem duas preocupações: i) utilização do conceito de diversidade com propósito de incluir todas as diferenças sociais e identitárias que existem; ii) a perda de conteúdos, conceitos e categorias da Geografia ao incluir a disciplina na grande área de Ciências Humanas Aplicadas, que impactam no desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes.

Tendo em mente essas problemáticas, pode-se pensar que sem as diferenças explícitas nos conteúdos geográficos e, por consequência, nos livros didáticos, torna-se mais difícil para o docente do ensino básico planejar didaticamente uma aula, quando este tiver o intuito de realizar um ensino voltado para pluralidade, democrático e inclusivo, considerando as diferenças.

Sabe-se que apesar de haver demandas, em alguns casos, dos próprios alunos e alunas em debaterem temas midiáticos e contemporâneos que envolvem questões religiosas, raciais, feministas, políticas e respectivas às sexualidades, por exemplo, poderá haver dificuldade (essa afirmativa advém dos resultados da pesquisa exposto no capítulo III) do docente em articular o tema com a turma, quando esse: i) não tiver

conhecimento sobre o assunto; ii) quando o material didático (apostila ou livro) não trazer conteúdos; iii) quando o próprio docente não tiver características identitárias das diferenças que o excluem socialmente; iv) quando o docente não tiver experienciado ou não estiver vivenciando naquele momento alguma vulnerabilidade social ligado a marcadores sociais (renda, classe, idade, raça, gênero, sexualidade, nacionalidade, religião e outros).

Porém, existe uma dificuldade em questionar a ausência desse ensino uma vez que, a reforma atinge implicando diretamente na diluição da Geografia (enquanto componente curricular) ao agrupar todas as disciplinas da área de humanas em um único componente curricular, denominado Ciências Humanas. Consequentemente, ao diluir os conteúdos de Geografia, o educando é prejudicado durante o processo de ensino e aprendizagem, à medida que pensamento geográfico, espacial e crítico não é desenvolvido totalmente, devido a redução da carga horária semanal com os docentes de Geografia no Ensino Médio, e a minimização de conteúdo nos livros didáticos. Diante disso, é preciso lembrar que:

Não é possível apegar a dimensão de uma sala de aula e de suas múltiplas realidades a uma política educacional como a BNCC. A educação defendida neste artigo não cabe dentro de uma base, e para além de tudo, deve ser pública, gratuita, popular, laica, plural e de qualidade, onde alunos e alunas, professores e professoras tenham justiça social e condições para o desenvolvimento cognitivo e social, com escolas e condições de trabalho dignas. (Azevedo; Giordani, 2019, p.27).

O Ensino de Geografia se caracteriza como de extrema relevância, principalmente em detrimento do cenário educacional atual que marginaliza o desenvolvimento crítico dos estudantes e os coloca em competitividade frenética por busca de resultados e aprovações, implicando um distanciamento acerca da oportunidade dos jovens de se conscientizar sobre suas experiências espaciais e geográficas.

Para Callai (2010, p. 16), “a finalidade da educação geográfica é contribuir na construção de um pensamento geográfico, quer dizer, desenvolver modos de pensar que envolvam a dimensão espacial”. Nesse contexto, os estudantes perdem a oportunidade de desenvolver o pensamento geográfico em sala de aula, através do processo de ensino/aprendizado realizado pelo docente de Geografia e,

consequentemente, não exploram modos de pensar geograficamente sua realidade, seu cotidiano, suas relações sociais, suas características identitárias e a sua localização, por exemplo.

Para Neto (2021, p. 385), o Ensino de Geografia caminha para “a perda no desenvolvimento do pensamento geográfico e, consequentemente, da possibilidade da mobilização dos conceitos e princípios lógicos, instrumentos intelectuais potentes para a análise da realidade na dimensão da espacialidade” ao que concerne a Reforma do Ensino Médio.

De acordo com Cavalcanti (2019), existe uma tendência para que as práticas educacionais busquem um resgate pelo alcance de uma aprendizagem significativa dos conteúdos geográficos, com intencionalidades para a construção de uma formação cidadã e de sujeitos pensantes, apesar do contexto educacional atual inviabilizar essas práticas.

Nesse sentido, o sujeito/estudante é impedido (pela reforma) de desenvolver ferramentas e mecanismos que ampliam a maneira de se perceberem espacialmente, com a diluição dos conteúdos e conhecimentos no Ensino Médio, sendo incapaz de aplicar os conteúdos didáticos em sua realidade e cotidiano por não obterem ferramentas necessárias para essa prática. Mesmo sendo esse um dos principais objetivos em educar geograficamente, que de acordo com Lacoste (2012, p.120), é um saber indispensável visto que “a geografia já existia bem antes que aparecesse, no século XIX, sua forma escolar e universitária”. Para Callai (2010):

Através da educação geográfica busca-se construir uma forma geográfica de pensar que seja mais ampla, mais complexa, e que contribua para a formação dos sujeitos, para que estes realizem aprendizagens significativas e para que a Geografia seja mais do que a mera ilustração. (Callai, 2010, p.18).

Sendo assim, conferir uma educação geográfica acerca da vulnerabilidade das sexualidades e de gênero implica compreender as diferentes espacialidades que os corpos estão sujeitos em detrimento a características identitárias e marcadores sociais da diferença. Confere principalmente a possibilidade de analisar como as (inter)relações entre indivíduos ou grupos sociais diferentes no espaço, pode desencadear risco social a um dos indivíduos ou grupos, quando existir uma relação de poder (Foucault 1988; Santos e Ornat, 2017).

Portanto, ao exercer e praticar o olhar geográfico há então múltiplas “possibilidades de descobrir novas questões a partir de um outro olhar” (Gomes, 2013, p.16), se o estudante tiver desenvolvido em sala de aula os conceitos e princípios geográficos que se constituem em instrumentos intelectuais que podem contribuir na luta por justiça social (Azevedo; Giordani, 2019; Neto, 2021).

No que tange às práticas socioespaciais cotidianas que envolvem as contradições, sendo estas fundamentais para desenvolver um olhar para a diversidade e diferença no cotidiano, Cavalcanti (2002) aponta que:

As práticas sociais cotidianas têm um componente espacial, que ao mesmo tempo em que movimenta essa prática sofre as suas consequências; ou seja, há nesse entendimento um movimento dialético entre as pessoas em geral e entre elas e os espaços, formando espacialidades. Esse fato torna o conhecimento geográfico importante para a vida cotidiana. (Cavalcanti, 2002, p. 12).

Deste modo, reitera-se que as práticas sociais cotidianas implicam a percepção de suas espacialidades e espaços a partir da interação com outras pessoas em detrimento do movimento dialético dessa interação. Para além disso, Cavalcanti (2016) ao abordar sobre o olhar geográfico e as espacialidades da juventude na sociedade contemporânea, diz que “trata-se buscar ver o mundo na contradição do local com o global, do incluído e do excluído” (Cavalcanti, 2016, p. 122). Tais observações são desenvolvidas através do olhar geográfico em conjunto a riqueza da multiplicidade espacial que pode ser compreendida por vastas escalas, incluindo do micro ao macro.

As possibilidades escalares podem favorecer desdobramentos acerca de análises que reconhecem as diferenças e pluralidades, principalmente referente às vivências espaciais da juventude (Cavalcanti, 2016) e, portanto, dos discentes no espaço escolar inseridos no Ensino Médio. Nesse sentido, pode-se considerar a inserção do corpo nas análises geográficas como proposto por Pereira (2024) à medida que “as pessoas vivem espacialmente com as imposições e possibilidades, antes de tudo, do seu corpo” (Cavalcanti, 2016, p.126).

Em sua dissertação, Pereira (2024) desenvolveu sua proposta denominada “Geoficinas” em uma das escolas públicas localizadas no município de São João del-Rei/MG, com o propósito de realizar uma educação geográfica significativa,

pautada no ensino geográfico dos riscos sociais, articulado com a vulnerabilidade cisgênera feminina. A autora, além de ser uma geógrafa e pesquisadora pioneira no que tange o entrelace dos estudos do risco social com educação geográfica e gênero, é responsável por propor práticas didáticas pautadas em uma educação plural, inclusiva, das diferenças e, principalmente, significativa, expondo a potencialidade desta educação para a redução da vulnerabilidade do gênero cis feminino. Deste modo, ao elaborar práticas educativas através das categorias e conceitos de análises geográficas a exemplo de território e escala articuladas com o conceito de corpo, a autora prova que é mais do que possível ensinar e educar através de temas subversivos como gênero e sexualidades no ensino geográfico, considerando não só a realidade das docentes, como também suas corporeidades.

bell hooks¹⁶ (2013) dialoga com a importância de se construir práticas pedagógicas voltadas para “o conhecimento da multiculturalidade do mundo”. Para a pesquisadora, a depender do posicionamento político-ideológico, poderá haver a elaboração do conhecimento comprometido com a transformação social, com a conscientização dos jovens escolares que pode significar a libertação. Ainda, conforme bell hooks (2013, p. 63), “a falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e das classes sociais tem raízes no medo da efetivação de uma educação transformadora”.

Destarte, essa educação transformadora significa minimizar a desigualdade social, diminuir os casos de homofobia, lesbofobia, transfobia, gordofobia, racismo, capacitismo, feminicídio e demais formas de preconceito e discriminações. Minimizando tais discriminações compreende-se que a vulnerabilidade social de pessoas LGBTQIAPN+ poderá em um futuro plural e democrático diminuir, buscando inibir a chances dessa comunidade viver suas espacialidades e geografias sob a possibilidade de risco social.

Diante dessa perspectiva, é importante ressaltar que “quando é possível ouvir as narrativas dos jovens, percebe-se que eles desejam outra forma de organização espacial” (Cavalcanti, 2016, p. 134), visto que estão em constante reivindicação por condições igualitárias de viverem espacialmente suas identidades à medida que expõem a implacável luta por justiça social.

¹⁶ Em respeito a escolha política de bell hooks, seu nome será escrito nesta dissertação em caixa baixa com intuito de destacar sua identidade pessoal e a relevância de seu trabalho.

A exemplo da potencialidade de pedagogias geográficas sob o viés libertador no que tange às diferenças, encontra-se o trabalho de Pereira *et al.* (2022), Pereira e Souza (2023), Pereira (2024) que, através das Geoficinas, trabalharam o ensino/aprendizagem de alunas cisgêneras no ambiente escolar, educando-as em relação à vulnerabilidade de gênero, com propósito de reduzir os riscos sociais que permeiam a vida e aos corpos de mulheres cis em suas espacialidades e geografias. Em decorrência da desigualdade de gênero que implica problemas sociais como o machismo, pedofilia, estupro, diferença salarial e demais questões onde o feminino se encontra em submissão a figurina masculina.

Incluir o ensino das diferenças (gênero, sexualidade, raça, religião e outros) pela Geografia no âmbito escolar, promove em consonância o processo de inclusão identitária e social de docentes que vivem suas espacialidades em vulnerabilidade. Tendo em mente o contexto educacional e político brasileiro onde nota-se a intolerância com a diferença, extremismos, maior visibilidade aos discursos de ódio, crescimento da desigualdade com relação a minorias, fundamentalismos, descrença na democracia e redução do pluralismo democrático (Sevilla; Seffner, 2017), é pertinente reforçar a potencialidade da ciência geográfica enquanto componente curricular escolar, e seu impacto para reduzir a vulnerabilidade social de pessoas trans e travestis, não binárias, bissexuais, lésbicas, homossexuais, pansexuais, queers e demais pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+.

Desafiar o discente a desenvolver o pensamento geográfico em meio aos ataques a educação brasileira, contribui para a mobilização de conceitos e princípios geográficos, sendo esses instrumentos intelectuais potentes para contribuir na disputa política frente a essa reforma e em defesa de um outro Ensino Médio pautado não em projetos de vida individualistas, mas voltado para atuar como um cidadão em uma perspectiva de um projeto de sociedade emancipatória (Neto, 2021, p. 390). Assim, o Ensino de Geografia, em virtude de sua natureza epistêmica que desenvolve o saber estratégico, como diz Lacoste (2012), pode servir nesse contexto como instrumento de lutas sociais e também como um caminho para a redução do risco social e, portanto, da LGBTfobia.

Sendo assim, a ciência geográfica, seja ela escolar ou acadêmica, tem condições de desenvolver práticas pedagógicas para realizar uma educação plural,

democrática e integralizadora. Oferecendo novas construções e possibilidades de “questionarmos as heranças políticas e sociais, construindo possibilidades de redes de resistência e (re)existência, fomentando um olhar espacial crítico para a vulnerabilidade” (Pereira e Souza, 2023, p. 552).

É importante reiterar também que a significância em realizar o ensino das diferenças englobando as discussões de gênero e sexualidade pela Geografia em detrimento de outras disciplinas que fomentam a área de humanas, é o olhar geográfico, que implica a “busca por princípios de coerência dentro da ordem espacial”, sendo assim, “um ato de qualificar o espaço” (Gomes, 1997, p. 36). Contudo, como salientado por Pereira (2024, p. 53), a ordem espacial não é neutra, casual e orgânica, sendo produzida socialmente e historicamente por relações de poder, que devem ser levadas em consideração nas análises geográficas acerca da vulnerabilidade das sexualidades e de gênero. A partir do exposto, uma educação geográfica com práticas de ensinos e pedagógicas que consideram as múltiplas espacialidades, e consideram o corpo nas investigações e análises, promovem a construção de um ensino transformador que impactará a redução dos riscos sociais da comunidade LGBTQIAPN+.

Destarte, investigar como as identidades operam para a percepção do risco social e como os marcadores sociais denotam em vulnerabilidades sociais no espaço escolar é fundamental para fomentar o desenvolvimento de novas práticas educativas a exemplo das Geoficinas proposta por Pereira (2024) que desenvolveu atividades geográficas pedagógicas alinhadas ao tema da vulnerabilidade do gênero feminino.

Este trabalho para além de enriquecer as discussões no âmbito do Ensino de Geografia e da Geografia Feminista, comprova a perspectiva de que “a existência é corporal é também espacial” (Le Breton, 2010, p.7) e, portanto, a Geografia é pertinente na investigação dos fenômenos sociais que originam a partir da estrutura de poder (social, política, econômica, etc) que permeiam as práticas espaciais, geográficas, sociais e também identitárias. Sendo assim, Pereira (2024) em sua pesquisa expõe caminhos para pensar em propostas metodológicas inovadoras e dá indícios da potencialidade do ensino geográfico feminista que visa discutir a vulnerabilidade de gênero, e em contra partida, seu trabalho serve como estímulo

para pensar e desenvolver outras metodologias para o ensino geográfico sobre a vulnerabilidade das sexualidades, de raça, de religião e outros marcadores sociais das diferenças.

Evidencia-se, então, a potencialidade em educar com intuito de mitigar a possibilidade do risco social dos discentes que vivem seu cotidiano em vulnerabilidade social no espaço escolar. Destarte, seguiremos na luta pela discussão de novas práticas educacionais e geográficas significativas, democráticas, feministas e que não inviabilize nenhuma minoria social, com o objetivo de educar para reduzir o risco social de pessoas LGBTQIAPN+ através do Ensino de Geografia.

CAPÍTULO II - MARCADORES SOCIAIS E PERFIL IDENTITÁRIO: CONTRIBUIÇÕES PARA A PERCEPÇÃO DA VULNERABILIDADE SOCIAL E LGBTFOBIA

Este capítulo tem por objetivo compreender como os marcadores sociais que conferem o perfil identitário dos docentes de Geografia entrevistados, implicam na percepção das vulnerabilidades sociais, sobretudo, da vulnerabilidade das sexualidades e de gênero que estão imbricadas na possibilidade da LGBTfobia no espaço escolar. Neste sentido, o capítulo está organizado em três seções: a primeira entrelaça as referências para dar bases às discussões em torno do conceito de vulnerabilidade social; a segunda seção apresenta o perfil identitário e socioeconômico dos docentes que aceitaram participar da pesquisa; e por fim, a terceira seção analisa, através de quadros comparativos, as diferenças na percepção dos docentes entrevistados sobre as vulnerabilidades que cada um deles percebem, respectivamente, ao ambiente escolar em que lecionam. Destaca-se que nesta última seção, as análises estão articuladas com o perfil identitário e socioeconômico de cada docente e sua percepção.

Portanto, as análises advém da comparação entre as percepções dos docentes e dos diferentes perfis que atuam na mesma escola no município de Barbacena/MG e, em seguida, analisando o perfil dos docentes que atuam em até duas escolas, mas que percebem a vulnerabilidade diferente em cada escola em que atua. Em suma, neste capítulo compreenderemos se a diferença de perfil identitário e socioeconômico, das múltiplas vivências pessoais e das histórias de cada docente entrevistado, implica ou não na percepção que tem sobre a vulnerabilidade no espaço escolar.

2.1 A vulnerabilidade de gênero e das sexualidades: fatores de Risco Social para discentes LGBTQIA

Segundo Veyret (2007), a vulnerabilidade pode ser de natureza variada, se distinguindo entre humana, socioeconômica e ambiental. Para a Geografia, a vulnerabilidade “se mede pela estimativa de danos potenciais que podem afetar um alvo, tal como um patrimônio construído ou população” (Veyret; Richemond, 2007,

p.39). Portanto, se relaciona com a possibilidade de perda diante de algum fenômeno físico. Dauphiné (2001) entende que a vulnerabilidade exprime o grau das consequências previsíveis geradas por um fenômeno natural e que pode afetar o alvo. Trata-se de uma perspectiva de teor técnico-objetivista que pode ser aplicada principalmente aos riscos industriais e tecnológicos. Enquanto Cutter *et al.* (2003) definem que a vulnerabilidade está intimamente ligada ao potencial de perda, em detrimento dos sistemas sociais, naturais e artificiais como sendo vulneráveis. Os pesquisadores argumentam que existe uma relação entre as populações e as comunidades vulneráveis com os ambientes naturais vulneráveis que juntos constroem o que chamam de '*hardscape*' que nada mais é que a construção das paisagens de risco.

Para Lourenço (2015), a vulnerabilidade que se relaciona com as populações advém de três origem sistêmicas, sendo essas a exposição a perdas e danos em áreas de riscos; a sensibilidade ou fragilidade em relação aos danos expostos; e a capacidade, resultante das forças que possibilitam lidar com situações de risco ou catástrofe. Esses três fatores interagem de forma complexa, contribuindo para a compreensão da dinâmica da vulnerabilidade social e espacial. Já Mendonça (2011), contra argumenta ao definir a vulnerabilidade a partir de uma visão socioambiental visto que para o autor, existem ambientes naturais que nem sempre estão suscetíveis ao risco ou à vulnerabilidade. Contudo, se nesses ambientes houver algum indivíduo ou grupo em exposição, subentende-se que a vulnerabilidade consiste em uma vulnerabilidade social daquela(s) pessoa(s).

No que tange à vulnerabilidade social, destaca-se de Blaikie *et al.* (2004), visto que os autores avançam teoricamente nas discussões sobre estruturas sociais e vulnerabilidade, onde evidenciam os processos políticos, sociais e geoespaciais da vulnerabilidade. Essa perspectiva é responsável por romper com a concepção dos desastres com extremo foco técnico-científico de especialistas (Londe *et al.*, 2018; Marchezini *et al.*, 2017). Por conseguinte, a vulnerabilidade social traduz uma relação intrínseca entre características físicas e, sobretudo, aspectos sociais, que refletem na segurança dos indivíduos (Whitehead, 2000). Canil *et al.* (2021) conferem ao conceito de vulnerabilidade social uma série de contingências sociais, políticas, econômicas, culturais, tecnológicas, etc, que explicitam diferentes

condições de exposição e de fragilidade de grupos sociais aos riscos. Nesse sentido, o grau de vulnerabilidade social se associa à exposição diferencial aos riscos, indicando maior ou menor exposição de pessoas, comunidades, lugares, infraestruturas e/ou ecossistemas em reflexo a determinado agravante que pode impactar desigualmente os riscos socialmente e espacialmente (Canil; Lampis; Santos, 2020).

Buscando refletir acerca dos grupos sociais com sexualidades dissidentes (gays, lésbicas, bissexuais, assexuais, pansexuais e outras orientações sexuais marginalizadas socialmente) com um recorte para aqueles que vivem as sexualidades e gênero diferente da padronizada pela sociedade cisheteronormativa, é possível compreender que este grupo está em vulnerabilidade social, se comparado com os cisheterossexuais que são majoritariamente aceitos em espaços públicos, privados, religiosos, militar, político, escolar, familiar e outras espacialidades. Para melhor articulação da vulnerabilidade das sexualidades pertencentes ao grupo das vulnerabilidades sociais sob o viés dos estudos cindínicos, seguiremos pela perspectiva de Veyret (2007).

Em seus estudos sobre risco, a pesquisadora francesa chama atenção a separação entre vulnerabilidade social e vulnerabilidade individual que é feita por muitos pesquisadores da temática dos riscos. Essa distinção geográfica compreende que a vulnerabilidade social não depende da distância do indivíduo e/ou grupo em relação à origem do perigo, visto que se relaciona a critérios de morfologia social aplicáveis a grupos organizados que, de alguma forma, constituem a sociedade enquanto a vulnerabilidade individual é concebida a partir de dados que dependem da localização do indivíduo e/ou grupo em relação à origem do risco. Além disso, a geógrafa estabelece relações com os critérios de morfologia social aplicáveis a grupos organizados que, de alguma forma, constituem a sociedade. Para Pereira (2024):

A existência de grupos mais vulneráveis do que outros adquire uma dinâmica que possibilita realizar um paralelo com questões estruturais da sociedade, englobando estruturas de gênero, classe, raça, sexualidade e outros fatores sistêmicos. (Pereira, 2024, p. 27).

A vulnerabilidade das sexualidades possui origens sistêmicas que reproduzem o Risco Social, onde expõe as pessoas com orientação sexual não

heterossexual a processos perigosos, devido a construção social imposta pela heteronormatividade (Silva e Santos, 2023). Além disso, Silva e Santos (2023) alertam para a possibilidade de diferentes escalas de perigo, conforme a exposição da sexualidade e ao levar em consideração as interseccionalidades presentes no cotidiano como raça, idade, renda, gênero e demais marcadores sociais pode corroborar para aumentar ou diminuir o grau de vulnerabilidade. As concepções de Pereira (2024) no que tange os estudos do corpo feminino vinculado ao Risco Social, auxilia na compreensão de que a vulnerabilidade das sexualidades também contém caráter social, identitário e de gênero, uma vez que as estruturas sociais sexualizam os corpos, em especial o feminino, possibilitando a exposição e a violação. Essa reflexão possibilita a compreensão acerca das dinâmicas espaciais escolares que conferem a possibilidade de Risco Social dos discentes LGBTQIAPN+ que vivenciam diferentes graus de vulnerabilidade (Canil *et al.* 2021), em decorrências de características sociais e identitárias.

Levando em consideração que Pereira (2024) relata sobre as violências sob os corpos cis femininos e compreende o gênero como fator de vulnerabilidade, se esse corpo feminino for, por exemplo, um corpo também negro, irá se constituir em maior vulnerabilidade se comparada com o corpo feminino branco. Nessa perspectiva, o corpo feminino negro e não heterossexual, estará em maior vulnerabilidade que o corpo feminino branco e que o corpo feminino negro se ambos forem heterossexuais, devido a soma de marcadores corporais de gênero, raça e sexualidade sobre o indivíduo, que é qualificado como diferente socialmente e, portanto, conferem variações acerca do nível de vulnerabilidade social em determinadas espacialidades e, conseqüentemente, diferença na suscetibilidade de vivenciar o risco social ou desastre, conforme a característica identitária de cada indivíduo e/ou grupo.

Portanto, compreender como as interseccionalidades operam na vulnerabilidade social, com foco para o gênero e para as sexualidades é de extrema importância para medir o grau de vulnerabilidade de determinado grupo ou indivíduo. Crenshaw (2002) debate sobre interseccionalidades considerando as existências e experiências singulares sob o viés da racialidade negra articulada ao gênero feminino. A pesquisadora tece análises acerca das experiências negligenciadas e

invisíveis perante instituições e leis ao discursarem sobre direitos humanos universais somente na perspectiva de homens e mulheres brancos, em alguns casos considerando homens negros, mas raramente pensando em mulheres negras e suas práticas sociais.

Para a autora, “todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados as suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, orientação sexual, origem nacional” (Crenshaw, 2002, p. 173) também interferem no grau de exposição ao risco social, conforme as vulnerabilidades proporcionadas pelos marcadores sociais e corporais se somatizam na identidade do sujeito. Ainda considerando os desdobramentos sobre a discussão feminina em relação a interseccionalidade, tem-se as contribuições de Piscitelli (2008) que enfatiza sobre como as utilizações das categorias de articulação e interseccionalidade adquirem conotações distintas no que se refere à conceitualização das diferenças.

Para Piscitelli (2008), no que tange a compreensão entre a temática de gênero, sexualidades e raça, Butler destaca a relevância em analisar o gênero sob o viés da interseccionalidade racial, econômica, étnica, sexual e regional das identidades discursivamente construídas. Nesta lógica, as intersecções não podem ser hierarquizadas frente a opressão e a desigualdade social. A autora ainda discorre sobre como tais categorias de articulação e/ou interseccionalidade servem como ferramentas analíticas nas investigações sobre a existência das múltiplas diferenças e desigualdades, que nesta pesquisa, conferem ainda mais a exposição ao risco social devido a vulnerabilidade do gênero, da raça, das sexualidades e demais marcadores corporais que ao interseccionar, aumenta ou diminui o grau de vulnerabilidade e exposição ao risco.

Pereira (2024, p.33) reitera para o fato de que “a desigualdade racial é constantemente atravessada por gênero, o que mostra como as mulheres podem vivenciar preconceitos de maneiras diferentes”. Assim, pensar essas mulheres que são postas cada vez mais a margens na sociedade devido à interseccionalidade de gênero e raça (Crenshaw, 2002) subentende que elas estarão ainda mais vulneráveis quando sua sexualidade não for a heterossexual. Conceber a vulnerabilidade das sexualidades como um recorte pertinente dentro dos estudos

cindínicos é fundamental para a compressão das violências e violações que os corpos estão suscetíveis em consonância com a vulnerabilidade de gênero.

Entretanto, Collins (p.289, 2021) expõem que “a interseccionalidade examina como as experiências particulares e os pontos de vista por elas gerados proporcionam caminhos múltiplos para abordar questões que são universais, tais como as da igualdade e da justiça”, porém, a mesma afirma que “nem todo mundo tem interesse em mudar o *statu quo*”. Este cenário reflete a sociedade contemporânea que conhece as vulnerabilidades sociais e identitárias que assolam a população LGBTQIAPN+ de seu país, e negam sua existência e dificultam a criação de políticas públicas para que as pessoas que detêm poder e são vistas como padrão, não percam seus privilégios e possam continuar usando da desigualdade para explorar essas pessoas com identidades dissidentes, que ainda podem ser atravessadas pela renda, raça/cor, religião e nacionalidade, como alerta Crenshaw (2002). Diante das perspectivas apresentadas sobre interseccionalidade, é pertinente expor a concepção de Curiel (2017) sobre este conceito:

Eu creio que não existe o ponto de vista lésbico, como não existe o ponto de vista das mulheres, como não existe o ponto de vista das negras, porque isso é homogeneizar. Então, eu diria que existem pontos de vista de acordo com o projeto político que se tem. Eu, como lésbica feminista, que não sou apenas lésbica feminista, sou uma lésbica feminista antirracista, afro, decolonial e do Caribe, etc., tenho como projeto político tentar alcançar coletivamente o objetivo de acabar com todas as opressões desumanas que se fazem a muitas pessoas. Colocar aqui a concepção de humanidade é muito importante, porque não é somente no colonialismo que muita gente foi considerada não-humana. Por exemplo, no tempo da escravidão, se definia quem era humano e quem não era, mas ainda hoje existem diferentes níveis de humanidade. São os níveis de humanidade que levam a essas desigualdades sociais, desde o racismo, desde o impacto do capitalismo, desde a heterossexualidade obrigatória, etc. Então, se meu ponto de vista é esse, se o meu projeto político é esse, meu ponto de vista lesbofeminista é acabar com todas as opressões. Eu não posso separar minha condição de afrodescendente e antirracista de meu projeto lesbofeminista, no sentido de não verticalizar as agendas e as estratégias teóricas e políticas. E quando você se coloca como uma feminista decolonial que luta pela transformação social, então a transformação é tudo (Curiel, 2017, p. 115).

Para a autora, a interseccionalidade pode ser entendida e utilizada como ferramenta de luta a partir de múltiplas identidades, e deste modo, pode então haver diferentes pontos de vista sobre o que é a interseccionalidade há depender da raça,

orientação sexual, religião, nacionalidade, gênero e etnia de quem está discutindo este conceito. Esta concepção é reafirmada por Curiel (2017) ao expor seu entendimento da concepção de Crenshaw (2002):

Vou falar sobre como entendo a interseccionalidade para voltar ao ponto de vista lésbico. Kimberlé Crenshaw propôs o conceito de interseccionalidade fundamentalmente para o âmbito jurídico. Quer dizer, é uma maneira de pressionar o Estado a prestar atenção ao problema das mulheres negras. Sim, nesse momento era fundamentalmente gênero e raça. Mas um dos problemas que vejo nessa proposta é que a mulher está em um lado e a negra está em outro, isso numa mesma pessoa, e ainda a pobre está em outro. Em termos teórico- políticos, o problema é pensar que essas condições se dão separadas e são autônomas e que em algum momento se interseccionam. Parte-se da ideia de que há primeiro uma separação. Outro problema é que Kimberlé Crenshaw concebeu o gênero e a raça como eixos da diferença. São eixos da diferença, mas a interseccionalidade não pergunta por que foram produzidos. Quem produziu a negra? Teríamos que nos perguntar, em uma proposta política de transformação. Quem produz a mulher, quem produz a pobre? Fundamentalmente, são os sistemas de opressão. A interseccionalidade não dá conta, não chega a essas análises e coloca as diferenças como quase inatas, já dadas. Nesse sentido, a ação política da interseccionalidade é precisamente liberal, pois visa ao reconhecimento de instituições, em questões jurídicas. Essas mulheres pobres e negras são vistas como parte de uma diferença importante a ser considerada. Obviamente que o Estado Nacional Liberal não vai pensar as opressões, nem interessa a este que desapareçam as opressões que produzem as negras, como o racismo, as opressões que produzem a lésbica, o regime da heterossexualidade, nem as opressões que produzem as mulheres, o patriarcado (Curiel, 2017, p.117)

Esse relato pessoal descreve não só a riqueza das discussões frente aos diferentes pontos de vistas que dialogam com a identidade de cada um e sua perspectiva pessoal sobre o conceito, como também explicita a necessidade em continuar discutindo sobre interseccionalidades, sobretudo em situações e fenômenos que envolvem nas relações interpessoais, profissionais, políticas e principalmente através do espaço geográfico. Compreender os desdobramentos das desigualdades, discriminações e diferenças dos sujeitos que vivenciam o espaço, seja ele público, privado, escolar ou geográfico, implica também na possibilidade de descobrir como mitigar esse problema latente na sociedade contemporânea. Destarte, a desigualdade se desdobra em violações que podem ocorrer de forma física, emocional/ psicológica, o que viabiliza as sensações de perigo de insegurança por pessoas com sexualidades dissidentes e que muitas vezes têm seu corpo e vida violados para além da sua sexualidade, atribuído a vulnerabilidade de gênero, como

exposto pela geógrafa Pereira (2024) no que tange principalmente aos casos de abusos sexuais de mulheres, adolescentes e crianças.

Tais abusos sexuais podem ser atrelados conforme ao gênero, mas também pode ser levado em consideração as sexualidades, presente principalmente através do discurso designado a gays, lésbicas, bissexuais, pansexuais e demais identidades sexuais, quando se relacionam com o mesmo gênero que o seu, e tendem a serem agredidas inicialmente de forma verbal a exemplo de “Tudo bem ser gay, mas não precisa se beijar na rua, né?”, “que viadagem!”¹⁷, “você é lésbica porque ainda não achou o homem certo”¹⁸ dentre outras falas que a comunidade LGBTQIAPN+ frequentemente escuta. Sendo assim, a partir dos atos verbais, surge o risco de que a ameaça intrínseca ao discurso seja de fato concluída, culminando para a possibilidade do Risco Social advindo da vulnerabilidade das sexualidades em conjunto à vulnerabilidade de gênero, a depender da situação.

Mediante a esse contexto, Toni Morrison (1993) proferiu ao receber o Prêmio Nobel de Literatura em 1993 que a “linguagem opressiva faz mais do que representar a violência, ela é a violência”. Butler (2021, p. 23) reafirma a premissa expondo que “a linguagem opressiva não é um substituto da experiência da violência. Ela coloca em ação a sua própria forma de violência”. Portanto, a linguagem ao se caracterizar como ameaça às pessoas LGBTQIAPN+, já implica uma forma de violência que confere em um processo perigoso para essa comunidade, onde a escala de periculosidade pode aumentar, quando sai do campo da linguagem para a violência física. Blaikie *et al.* (2004) sistematizam o modelo de progressão da vulnerabilidade a partir de causas profundas, pressões dinâmicas e condições inseguras, com bases no Caderno Técnico de Gestão Integrada de Riscos de Desastres (2021) que descreve:

[...] decorre de **causas profundas** (crescimento econômico com exclusão social, desigualdade de classe, gênero e raça, valores culturais – personalismo, fatalismo, racismo); decorre de **pressões dinâmicas** (falta de política de aumento real do salário mínimo, de investimento em ensino

¹⁷ Os exemplos das falas homofóbicas citadas estão disponíveis em <<https://www.otempo.com.br/interessa/2024/5/17/10-frases-homofobicas-que-devemos-tirar-do-nosso-vocabulario>> Acesso em: 10 de jun. 2024.

¹⁸ Falas lesbofóbicas disponíveis em <<https://www.jornaldeuberaba.com.br/noticia/61387/lesbofobia-10-frases-que-precisamos-parar-de-falar-para-mulheres-lesbicas>> Acesso em: 10 de jun. 2024.

e pesquisa, participação social; de macroforças – urbanização periférica, ocupação irregular, déficit habitacional, crescimento populacional, 27 degradação ambiental e corrupção) e de **condições inseguras** (ambiente físico frágil, frágil economia local e ações públicas – falta de saneamento básico, política assistencial insuficiente, inexistência de Defesa Civil municipal, etc.). (GIRD+10, 2021, p. 11).

Nesse sentido, pode-se articular com Blaikie *et al.* (2004), levando em consideração as articulações de Pereira (2024), sobre a vulnerabilidade de gênero, que a vulnerabilidade das sexualidades advém de ‘causas profundas’ considerando o contexto político, ideológico e social que tangenciam a vida em sociedade. Nesse sentido, a herança patriarcal, binária e heterossexual constituem as normas sociais e implicam a decorrência de pressões dinâmicas que marginalizam e excluem a comunidade LGBTQIAPN+ da sociedade contemporânea. De acordo com Pereira (2024, p.29), com base em Sulaiman (2021) e Blaikie *et al.* (2004) considera que “a vulnerabilidade produzida a partir de causas profundas tem características ideológico, de exclusão social, de estruturas de desigualdades referentes a marcadores sociais a exemplo de classe, gênero e raça, que vão determinar a condição de vulnerabilidade e (re)produção de riscos e desastres no âmbito social”.

Intensificando a percepção sob o viés da progressão da vulnerabilidade com bases nas causas profundas (crescimento econômico com exclusão social, desigualdade de classe, gênero e raça, valores culturais – personalismo, fatalismo, racismo), a vulnerabilidade das sexualidades e da vulnerabilidade do gênero implicam em risco sociais de origens sistêmicas onde pessoas não binárias, transgêneros, cisgêneras (com destaque a mulher cis), transexuais, travestis, gays, lésbicas, bissexuais, pansexuais, assexuais e demais identidades dissidentes, estão exposto a processos perigosos em detrimento a sua identidade e os espaços que frequentam, quando esses são pensados e contruídos em heterossexualidade (Santos e Ornat, 2017).

Se o espaço escolar é “organizado, produzido, reproduzido a partir da heterossexualidade compulsória (Santos e Ornat, 2017, p.20), pode-se dizer que os discentes LGBTQIAPN+ estarão suscetíveis ao risco social, por vivenciarem a vulnerabilidade das sexualidades e em alguns casos, a vulnerabilidade de gênero por não seguirem as normas sociais identitárias deste espaço, advinda de uma ordem dominante. Busca-se ,então, investigar o entrelace com as dinâmicas que

envolvem o espaço escolar, vulnerabilidade social, percepção docente e perfil identitário, como discutido no próximo tópico.

2.2 Perfil geral dos docentes entrevistados e a percepção acerca da vulnerabilidade social de seus discentes LGBTQIAPN+ no espaço escolar

Buscando estabelecer uma relação entre o perfil identitário e percepção, torna-se necessário contemplar o perfil geral dos docentes que participaram das entrevistas semi-estruturadas, para investigarmos o espaço escolar. Assim, dos 15 (100%) docentes entrevistados, 5 (33,3%) se identificaram como mulheres cis e 10 (66,7%) como homens cis; quanto a orientação sexual, 1 (6,7%) se identificaram como gay e o restante 14 (93,3%) como heterossexual; referente a faixa etária, 3 (20%) tem idade entre 20 a 30 anos, 6 (40%) tem entre 31 a 40 anos, 5 (33,3%) entre 41 e 50 anos e, por fim, 1 (6,7%) docente entre 51 a 60 anos de idade; no que confere a raça dos entrevistados 9 (60%) se identificam racialmente como brancos, 6 (40%) como pardos, e nenhum docente se identificou racialmente como negro(a) ou preto(a).

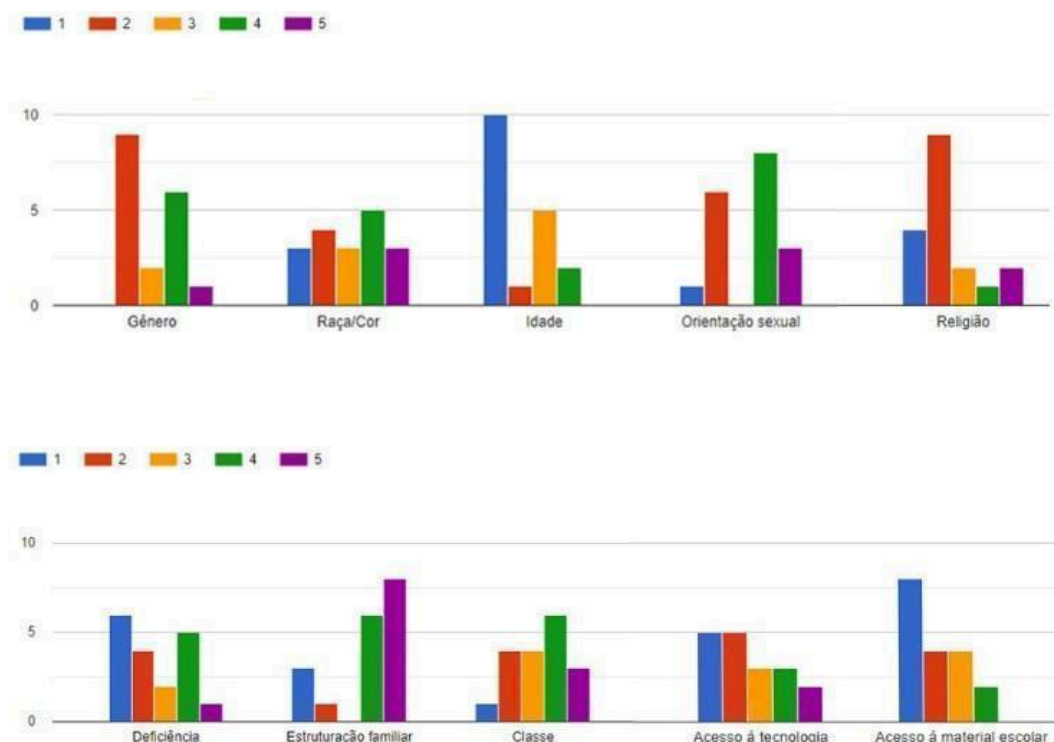
Sobre a renda, 7 (46,6%) docentes recebem entre R\$ 2.000,00 e R\$ 4.000,00; 6 (40%) recebem acima de R\$ 4.000,00 e até R\$ 6.000,00; 1 (6,7%) recebe acima de R\$ 6.000,00 e até R\$ 8.000,00 e 1 (6,7%) recebe acima de R\$ 8.000,00 e até R\$ 10.000, 00. No que concerne ao estado civil, 1 (6,7%) refere-se a separado, 1 (6,7%) divorciado, 1 (6,7%) em união estável, 4 (26,7%) são solteiros e 8 (53,3%) são casados. Ao questionar as religiões encontra-se 1 (6,7%) espírita, 1 (6,7%) ateu, 1 (6,7%), católico e espírita 3 (20%) católicos não praticantes, 4 (26,7%) não praticam nenhuma religião e 5 (33,3%) são católicos. Ainda sobre o perfil identitário e socioeconômico dos docentes, encontram-se 3 (20%) com uma graduação completa, 2 (13,3%) tem uma graduação e um mestrado, 1 (6,7%) tem uma graduação completa e um mestrado em andamento, 5 (33,3) tem uma graduação e uma especialização, 2 (13,3%) tem duas graduações, 1 (6,7%) tem duas graduações e uma especialização, 1 (6,7%) tem uma graduação e duas especializações e um mestrado.

Buscando compreender melhor a espacialidade e as instituições que os docentes lecionam, 9 (60%) trabalham em escolas públicas, 4 (26,7%) atuam em

escolas privadas e 2 (13,3%) em escolas privadas e públicas; no quesito quantas instituições de ensino os docentes trabalham, 1 (6,7%) atua em 4 instituições diferentes, 6 (40%) atuam em duas, e 8 (53,3%) atuam em apenas uma escola. Além disso, 4 (26,7%) atuam na parte da manhã, 4 (26,7%) atuam na parte da manhã, tarde e noite e 7 (46,7%) dão aulas no período da manhã e da tarde. Destaca-se então que os marcadores sociais que configuram a maioria dos quinze docentes entrevistados correspondem a um grupo majoritariamente composto por como homens cis (66,7%), heterossexual (93,3%), com idade entre 20 a 30 anos (40%), racialmente brancos (60%), a maior parte dos docentes recebem entre R\$ 2.000,00 e R\$ 4.000,00 (46,6%), são casados (53,3%), são católicos (33,3%), trabalham em escolas públicas (60%), atuam em apenas uma escola (53,3%) e, por fim, dão aulas no período da manhã e da tarde (46,7%).

Como proposto no 'bloco v' (Apêndice C), da entrevista semi-estruturada, que se refere a proposta de atividade em que os docentes marcaram, conforme sua percepção, a condição mais importante para um discente LGBTQIAPN+ estar em situação de vulnerabilidade na escola, dividida em: 1 - nenhuma vulnerabilidade; 2 - pouca vulnerabilidade; 3 - neutralidade (não relevante); 4 - vulnerabilidade moderada; 5 - muita vulnerabilidade. Ao fim desta atividade, foi solicitado que fizessem um *ranking* a partir dos marcadores sociais (Orientação sexual; Gênero; Religião; Estruturação familiar; Deficiência; Raça/Cor; Idade; Classe; Acesso à tecnologia; Acesso ao material escolar) elencando o mais importante para um discente LGBTQIAPN+ estar em situação de vulnerabilidade social, no espaço escolar, até o marcador que percebem como o de menor vulnerabilidade para seus discentes. Nesse sentido, ao analisar o gráfico a seguir, referente a percepção que os docentes de Geografia de Barbacena/MG tem acerca da vulnerabilidade social de seus discentes, compreende-se que os 15 discentes convidados para a entrevista percebem como maior grau de vulnerabilidade (tendo em mente as marcações de 1 ao 5 sendo: 1 - nenhuma vulnerabilidade; 2 - pouca vulnerabilidade; 3 - neutralidade (não relevante); 4 - vulnerabilidade moderada; 5 - muita vulnerabilidade), a estruturação familiar de seus discentes, visto que foi marcado 8 vezes como muita vulnerabilidade diante das 18 percepções dos docentes sobre as escolas em que atuam.

Gráfico 1 - A condição mais importante para um discente LGBTQIAPN+ estar em situação de vulnerabilidade na escola, segundo os docentes



Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando a proposta da atividade, os docentes entrevistados marcaram como grau 5, o de maior vulnerabilidade para os discentes LGBTQIAPN+ no espaço escolar, a estrutura familiar. No decorrer das entrevistas os docentes trazem suas histórias e vivências desde a infância e relembram das dificuldades socioeconômicas que imbricavam na dificuldade de acesso ao material escolar, baixo poder aquisitivo para consumo de roupas e sapatos, alguns docentes foram os primeiros a conseguirem o diploma de ensino superior na família, discursaram sobre casos de preconceito religioso nas relações familiares e outros conflitos que implicam problemas na estruturação familiar e financeira que se tornam ferramentas úteis para perceberem algumas dessas dificuldades que já vivenciaram, na realidade de seus discentes.

Ressalta-se que são essas vivências que os auxiliam na atual percepção do espaço escolar e justificam a quantidade de marcação da categoria de análise estruturação familiar como a maior vulnerabilidade que pode ser vista através da

coluna da cor roxa no gráfico. Essa categoria está intimamente ligada à percepção da classe social dos discentes, visto que 60% do perfil geral dos docentes indicam que trabalham em escolas públicas, onde ao longo das entrevistas, expuseram sobre a classe socioeconômica dos discentes, ligada a infraestrutura familiar dos estudantes, à medida que muitos discentes não têm pais empregados, ou se quer são graduados ou tem um curso técnico, além de terem acesso à tecnologia em casa e outras coisas. Essas vulnerabilidades se contrastavam principalmente em decorrência da diferença entre acesso à educação, ao material escolar e a tecnologia, por exemplo, entre discentes de escolas públicas e privadas, durante as falas na entrevista de cada docente.

Essa diferença se torna nítida se pensarmos na infraestrutura dessas escolas. Enquanto a pública oferece café da manhã e tarde, almoço, livro didático, kit material escolar, a escola privada exige que seus discentes comprem ou levem seu próprio lanche, que adquirem as apostilas, exigem pagamento de matrículas e mensalidades, que demonstra que para ter acesso àquele espaço escolar, é necessário ter certa condição socioeconômica. Ou seja, as escolas públicas e privadas se diferem não só pela qualidade de ensino que advêm do material escolar, onde na escola privada é utilizado o sistema apostilado enquanto na escola pública temos o livro didático que está sendo sucateado, como alertado por Neto (2021). Outra questão está ligada às diferentes cargas horárias já que o aluno de escola pública muitas vezes precisa estudar e trabalhar enquanto o discente da escola privada tem condições de estudar integralmente, uma vez que, sua estruturação familiar consegue prover todas as necessidades dele a exemplo de pagar pelo material escolar, mensalidade, transporte, lanche escolar, contas fixas da casa como água, luz e internet sem que o discente precise contribuir financeiramente, podendo focar somente em seus estudos.

Sendo assim, os docentes entrevistados de modo geral, percebem essa vulnerabilidade social advinda de ausência da estruturação familiar com maior destaque por três fatores: i) os docentes nas entrevistas relataram sobre as dificuldades financeiras em seu passado familiar o que facilita reconhecer nos docentes as vulnerabilidades que já sentiram; ii) 60% dos docentes trabalham em escolas públicas e lidam constantemente com alunos e alunas que só vão para a

escola para merendarem porque passam fome, mediam conflitos religiosos entre discentes e que culminam em pais questionarem a escola e os discentes que falam sobre o tema, lidam também com casos de discentes que engravidam e/ou precisam deixar a escola para trabalhar e outros (exemplos dos relatos dos docentes nas entrevistas); (iii) 13,3% trabalham em escolas privadas e públicas e relataram sobre as diferentes vulnerabilidades que percebem nas instituições, a exemplo de discentes grávidas na escola particular que tem estrutura familiar para voltar aos estudos e em contrapartida os que estão matriculados nas escolas públicas não tendem a voltar. Deste modo, os relatos a seguir refletem os dados expostos acima:

Na verdade, a maior parte é católica, mas por exemplo a gente tem muitos umbandistas e isso é um grande problema: de Ah se é macumbeiro não chega perto de mim. Vou chamar um padre para te exorcizar. Então isso é muito comum, a religião é muito pior do que qualquer outra coisa e eu brigo muito, aí eu vou mostrando que a gente tem que conhecer as religiões antes de discutir... já até conversei com a professora de ensino religioso sobre isso para ela trabalhar mais assim, né? Não colocando o trabalho dela que estivesse ruim, mas para mostrar mais para os meninos essa questão quer dizer, eles só mostram, as ainda com catolicismo como maior. (Entrevista realizada com o docente 6, no dia 23 de fevereiro de 2024, no consultório psicológico da entrevistada em Barbacena, Minas Gerais).

Inclusive até tem um fato de um aluno que assim que ele nunca faltava, ele vinha praticamente todo sábado de reposição, sábado letivo. Tinha dia que ele tava aqui sozinho, não veio mais ninguém, a galera combinava da sala de fazer parede ele vinha aqui e eu falei: pô, fulano não falta, aí uma professora que já foi vice diretora comentou comigo assim: eu acho que ele vem por conta da merenda, por conta da comida. Aí eu passei a ter esse olhar também falei: pô, eu não imaginava que aqui era assim, mas na realidade enquanto escola pública não é uma ilha também, né? Então tem sim esses casos sabe, de aluno que chegam e que antes de ir para sala, a direção e a vice direção tem que chamar para poder tomar um café: vamos fazer um lanche antes de ir para sala de aula. Porque às vezes o aluno se sente mal, aí tira da sala e vai perguntar: Fulano você se alimentou hoje? Não se alimentou, e aí isso é recorrente. E não é que não se alimentou porque naquele dia porque não tava bem, que tava passando mal. É porque não tinha, aí eles já têm esse cuidado, chama, dá um café, dá um biscoito, alguma coisa assim, entendeu? (Entrevista realizada com o docente 11, no dia 29 de fevereiro de 2024, na escola do entrevistado, em Barbacena, Minas Gerais).

Teve na escola no ano passado uma adolescente grávida. Então eu acredito também que é o que eu falei das informações, quanto menos acesso a informação você fica mais vulnerável a engravidar de forma precoce, a sair da escola. [Essa aluna deve ter virado um caso grande assim, mas você lembra se no caso do namorado era um maior de idade e ela era menor? como é que foi essa situação?] Olha, até onde eu sei da história ela vivia com os avós. A mãe dela era presidiária. Não sei falar se o namorado era de maior, mas eu sei que ela tinha um namorado e que os avós disseram para ela que não ia ficar com ela em casa, quando a criança nascesse e eles estavam organizando dela ir morar com.... eu não sei se com o

namorado ou com a família do namorado, e ela parou de estudar, na verdade, ela tá de licença maternidade. Ela está matriculada e eu não sei agora se ela vai retornar, a licença maternidade termina, inclusive esse mês de fevereiro, ela era uma aluna do 1º ano que entraria agora num segundo ano e assim... até quando você olhava para ela, não dava entender que era uma menina mal instruída. Apesar que essas coisas não tem cara, né? Mas aconteceu, ela ficou muito envergonhada no início, muito envergonhada, o pai não era aluno da escola aí ela demorou para contar, para se soltar e quando a barriga foi aparecendo ela foi ficando envergonhada. Aí na escola as pessoas foram conversando com ela... não é só ela que passa por essa situação, enfim, ela foi ficando mais tranquila, mas não deixou de frequentar a escola por conta da gravidez precoce não ela seguiu. [E a escola fez alguma atividade, alguma conversa com os alunos a respeito disso?] Sim, houve; eu mesma me prontifiquei a falar... não necessariamente pela condição dela, mas dentro do conteúdo que eu trabalhava na geografia e até na no hcs, a humanidade e ciências Sociais dentro desse currículo do novo ensino médio eu fui linkando com a história dela, mas assim eu tinha que ter muito cuidado para falar na sala dela, porque algumas coisas que eu falava ela ainda estava presente outras coisas, ela não estava então assim, eu não queria focar nela de exemplo negativo, então eu falava mas eu tinha bastante cuidado, eu falava para eles muito a importância da educação, da educação sexual que muitas pessoas são contra educação sexual na escola, mas que educação sexual não é falar ne necessariamente de sexo é falar de corpo, é falar de precaução, é falar de vulnerabilidade, de falar de acesso, falar de métodos contraceptivos. Então eu consegui conversar com ele sobre isso. (Entrevista realizada com o docente 12, no dia 26 de fevereiro de 2024, na escola da entrevistada em Barbacena, Minas Gerais).

Contudo, essa discussão será aprofundada a partir da análise de conteúdo respectivo às entrevistas no próximo capítulo, a partir das análises dos blocos II , III da entrevista (apêndice C) que refere ao diálogo em torno do conceito e a percepção de vulnerabilidade e risco social com os docentes. Ainda analisando as categorias de raça/cor, orientação sexual e classe, visto que depois da estruturação familiar, ambas destacam-se como a maior vulnerabilidade percebida pelos docentes entrevistados e de acordo com o gráfico, as colunas das respectivas categorias de análises estão no mesmo nível de marcação. Portanto, compreende-se que esses elementos foram importantes para alguns docentes.

Ao compararmos com o perfil dos docentes sobre a raça/cor, a classe social e a orientação sexual dos entrevistados, percebe-se que, 4 (40%) se identificam como pardos, nenhum se identifica como preto/negro, apenas um docente se identifica como gay e os demais entrevistados se identificam como heterossexuais. Baseando no perfil dos docentes, pode-se concluir que, apesar de 60% dos entrevistados se identificaram como brancos, há conhecimento e percepção acerca de preconceitos intimamente ligados à raça e ao racismo estrutural, principalmente advindos da

estruturação familiar visto que há um olhar para as questões de raça e cor pelos docentes. Essa ideia se comprova ainda mais ao analisarmos as marcações de grau 4 que se refere à vulnerabilidade moderada. Nestes gráficos, indicados pela cor verde, é exposto que há 5 marcações nesta categoria como vulnerabilidade social no espaço escolar (Gráfico 1).

No que tange a categoria de análise classe que está na mesma marcação que raça/cor e orientação sexual nas colunas de cor roxas, que indicam o grau 5 (muita vulnerabilidade), reflete que, apesar do perfil dos docentes serem composto por uma renda onde a maioria recebe entre R\$ 2.000,00 e R\$4.000,00 (46,6%) e não discursaram sobre atualmente passarem por dificuldades financeiras visto que, exceto por um docente que está iniciando a carreira, todos eles ganham acima de dois salários mínimos. Contudo, na infância desses docentes alguns tiveram mais acesso do que os outros, tiveram vontades e desejos ao qual não havia condições financeiras para realizarem e tiveram que optar pelo ensino público para se formarem e graduarem e, portanto, percebem no espaço escolar as vulnerabilidades em torno da classe principalmente aquelas já vivenciaram enquanto discentes e hoje, através da educação, conseguiram melhorar a qualidade de vida e a realidade financeira.

Essa justificativa para a percepção da classe como uma das maiores vulnerabilidades presente no espaço escolar pelos discentes, reforçada durante as falas das entrevistas dos docentes, trata-se “de uma oposição metafísica entre sujeito e objeto, corpo e alma, homem e cultura, mas numa conversão rigorosa que desvela, em si mesma, o verdadeiro estado do ser humano condicionado à uma humanidade (Mota, 2021, p.214)” que é pertinente as análises dentro do campo da fenomenologia. Já a categoria de análise intitulada como orientação sexual, que foi marcada na mesma quantidade de vezes pelos docentes, que equipara a vulnerabilidade de classe e raça/cor no ambiente escolar, chama atenção visto que somente um docente entrevistado se identifica como gay, sendo os demais 14 (%) docentes heterossexuais. Ou seja, a maior parte dos docentes não vivenciaram em seus corpos agressões físicas, morais ou psicológicas em detrimento da sua sexualidade e ainda assim conseguem perceber o quanto seus discentes LGBTQIAPN+ estão em vulnerabilidade social em decorrência de sua orientação

sexual.

Algumas justificativas para essa percepção surgiram nas falas dos docentes que advém do círculo familiar, profissional ou de amigos serem compostos por pessoas LGBTQIAPN+ onde eles aprendem sobre as dificuldades e exclusão que vivem atrelados à sexualidade.

Há atualmente políticos que ganharam espaços nas esferas públicas e midiáticas, e que ao exporem suas identidades dissidentes, consequentemente se tornam manchetes de notícias desencadeando a conscientização acerca das diferenças e respeito, à medida de que em outros momentos, há o bombardeamento de falas preconceituosas. A exemplo da deputada Erika Hilton que é uma política, ativista e modelo brasileira que se identifica como travesti, que ganhou destaque nas redes sociais devido seu posicionamento político e por discutir abertamente questões feministas, subversivas e de esquerda. Além disso, a deputada é exemplo das dificuldades que as travestis e mulheres transexuais negras sofrem no Brasil, e ao sofrer a vulnerabilidade de gênero e racial, sendo uma pessoa pública e ligada a política brasileira, sua imagem de destaque se tornou símbolo nas motivações para a percepção da vulnerabilidade de gênero e sexualidade que aparece no discurso de um dos docentes entrevistados, principalmente por ela ser uma mulher trans e negra na política que discute sobre os direitos da comunidade LGBTQIAPN+.

Sobre a categoria de orientação sexual, chama a atenção ainda que a coluna de gráfico 4 (cor verde), que se refere à vulnerabilidade moderada, é a que mais se destaca diante as demais categorias, com o maior número de marcação, colocando a orientação sexual como a vulnerabilidade moderada em evidência. Apesar das características atuais dos docentes consistir, em sua maior parte, cisheteronormativa e socioeconomicamente estável com uma renda acima de dois salários mínimos, reitera-se que a identidade dos docentes não são fixas e imutáveis (Hall, 1997) e, portanto, os mesmos têm vivências que auxiliam na percepção da vulnerabilidade social no âmbito escolar de seus discentes. Tais vivências pessoais se sobressaíram principalmente sobre as questões de classe e estruturação familiar, já que é onde os docentes têm experiências e relatam sobre como foi a sua infância antes de ascenderem economicamente.

2.3 Percepção dos docentes sobre vulnerabilidade: análises em torno de diferentes perfis identitários/socioeconômicos e múltiplas vivências

Buscando aprofundar nas investigações sobre vulnerabilidade social no espaço escolar através da percepção dos docentes de Geografia, às categorias: orientação sexual, gênero, religião, estruturação familiar, deficiência, raça/cor, idade, classe, acesso à tecnologia e acesso ao material escolar foram utilizadas com propósito de analisar as possíveis vulnerabilidades que tangenciam o ambiente escolar, passando pelos marcadores socioeconômicos e identitários do corpo discente das escolas do município de Barbacena/MG.

Após os docentes elencarem o grau de vulnerabilidade que percebem em cima dessas categorias como visto no Gráfico 1, foi solicitado que organizassem um *ranking* respectivo às vulnerabilidades que percebiam no espaço escolar referente às instituições que atuavam, desde que essas fossem do município solicitado e que o docente atuasse no Ensino Médio. O propósito do *ranking* é compará-lo com o perfil dos docentes para fomentar as investigações acerca de como o perfil identitário e socioeconômico dos entrevistados refletem ou não na percepção da vulnerabilidade social enfrentada no espaço escolar dos discentes LGBTQIAPN+, que será discutido a partir das análises de conteúdo do discurso (Bardin, 1997) no próximo capítulo.

Destarte, o quadro a seguir foi organizado a partir dos *rankings* dos docentes de 1 ao 10 (coluna P), sendo 1 a categoria de análise de maior vulnerabilidade para um discente LGBTQIAPN + estar vulnerável no espaço escolar e o 10 como a menor vulnerabilidade. Aqueles docentes que atuavam em até duas escolas localizadas dentro do município de Barbacena/MG e no Ensino Médio fizeram dois *rankings*, sendo um para cada escola para auxiliar na investigação sobre a percepção de vulnerabilidade mudar em diferentes espacialidades. Portanto, os docentes que tinham vínculos empregatícios em até duas escolas têm o *ranking* respectivo da escola A e da escola B para facilitar as investigações. No mais, os quinze docentes que aceitaram participar da pesquisa, para garantir o sigilo e anonimato, estão sendo nomeados como docentes de 1 a 15 (coluna ID), sendo o número referente somente a ordem em que aconteceram as entrevistas para facilitar a organização dos discursos cedidos em entrevistas.

Quadro 1- Ranking dos 15 docentes

ID	P	Escola A	Escola B	ID	P	Escola A	Escola B	ID	P	Escola A	Escola B
		Escola Pública	Escola Privada			Escola Privada	Escola Privada			Escola Pública	-
1		Estruturação Familiar	-	1		Estruturação familiar	Estruturação familiar	1		Raça/Cor	-
2		Orientação sexual	-	2		Gênero	Gênero	2		Estruturação familiar	-
3		Classe	-	3		Raça/Cor	Orientação sexual	3		Classe	-
4		Raça/Cor	-	4		Orientação sexual	Idade	4		Gênero	-
5		Religião	-	5		Classe	Raça/Cor	5		Orientação sexual	-
6		Gênero	-	6		Idade	Religião	6		Acesso à tecnologia	-
7		Idade	-	7		Religião	Classe	7		Idade	-
8		Deficiência	-	8		Deficiência	Deficiência	8		Religião	-
9		Acesso Mat. Escolar	-	9		Acesso à tecnologia	Acesso à tecnologia	9		Acesso Mat. Escolar	-
10		Acesso à tecnologia	-	10		Acesso Mat. Escolar	Acesso Mat. Escolar	10		Deficiência	-
ID	P	Escola A	Escola B	ID	P	Escola A	Escola B	ID	P	Escola A	Escola B
		Escola Privada	-			Escola Pública	-			Escola Pública	-
1		Orientação sexual	-	1		Gênero	-	1		Estruturação familiar	-
2		Gênero	-	2		Raça/Cor	-	2		Religião	-
3		Religião	-	3		Orientação sexual	-	3		Classe	-
4		Estruturação familiar	-	4		Deficiência	-	4		Acesso à tecnologia	-
5		Deficiência	-	5		Religião	-	5		Idade	-
6		Raça/Cor	-	6		Classe	-	6		Orientação sexual	-
7		Idade	-	7		Estruturação familiar	-	7		Raça/Cor	-
8		Classe	-	8		Idade	-	8		Gênero	-
9		Acesso à tecnologia	-	9		Acesso à tecnologia	-	9		Deficiência	-
10		Acesso Mat. Escolar	-	10		Acesso Mat. Escolar	-	10		Acesso Mat. Escolar	-
ID	P	Escola A	Escola B	ID	P	Escola A	Escola B	ID	P	Escola A	Escola B
		Escola Pública	-			Escola Pública	-			Escola Pública	-
1		Estruturação familiar	-	1		Estruturação familiar	-	1		Estruturação familiar	-
2		Gênero	-	2		Raça/Cor	-	2		Classe	-
3		Raça/Cor	-	3		Classe	-	3		Orientação sexual	-
4		Classe	-	4		Deficiência	-	4		Gênero	-
5		Orientação sexual	-	5		Orientação sexual	-	5		Religião	-
6		Idade	-	6		Gênero	-	6		Acesso à tecnologia	-
7		Religião	-	7		Religião	-	7		Raça/Cor	-
8		Deficiência	-	8		Idade	-	8		Idade	-
9		Acesso à tecnologia	-	9		Acesso à tecnologia	-	9		Deficiência	-
10		Acesso Mat. Escolar	-	10		Acesso Mat. Escolar	-	10		Acesso Mat. Escolar	-
ID	P	Escola A	Escola B	ID	P	Escola A	Escola B	ID	P	Escola A	Escola B
		Escola Pública	-			Escola Pública	-			Escola Pública	Escola Privada
1		Estruturação familiar	-	1		Estruturação familiar	-	1		Orientação Sexual	Classe
2		Orientação sexual	-	2		Acesso à tecnologia	-	2		Gênero	Raça/Cor
3		Gênero	-	3		Deficiência	-	3		Classe	Acesso à tecnologia
4		Classe	-	4		Religião	-	4		Raça/Cor	Acesso Mat. Escolar
5		Raça/Cor	-	5		Orientação sexual	-	5		Religião	Gênero
6		Acesso à tecnologia	-	6		Acesso Mat. Escolar	-	6		Acesso à tecnologia	Orientação sexual
7		Deficiência	-	7		Classe	-	7		Acesso Mat. Escolar	Idade
8		Acesso Mat. Escolar	-	8		Gênero	-	8		Estruturação Familiar	Estruturação Familiar
9		Religião	-	9		Idade	-	9		Deficiência	Deficiência
10		Idade	-	10		Raça/Cor	-	10		Idade	Deficiência
ID	P	Escola A	Escola B	ID	P	Escola A	Escola B	ID	P	Escola A	Escola B
		Escola Privada	-			Escola Privada	-			Escola Pública	Escola Pública
1		Raça/Cor	-	1		Estruturação familiar	-	1		Orientação sexual	Estruturação familiar
2		Deficiência	-	2		Orientação sexual	-	2		Raça/Cor	Classe
3		Estruturação familiar	-	3		Classe	-	3		Gênero	Raça/Cor
4		Orientação sexual	-	4		Gênero	-	4		Religião	Gênero
5		Gênero	-	5		Religião	-	5		Idade	Deficiência
6		Religião	-	6		Deficiência	-	6		Estruturação familiar	Idade
7		Classe	-	7		Acesso Mat. Escolar	-	7		Acesso à tecnologia	Orientação sexual
8		Acesso à tecnologia	-	8		Raça/Cor	-	8		Acesso Mat. Escolar	Religião
9		Idade	-	9		Acesso à tecnologia	-	9		Classe	Acesso à tecnologia
10		Acesso Mat. Escolar	-	10		Idade	-	10		Deficiência	Acesso Mat. Escolar

Fonte: Dados da pesquisa.

A metodologia de organização do quadro acima (Quadro 1- *Ranking* dos 15 docentes), é referente às respostas individuais dos docentes sobre a atividade proposta ao fim da entrevista semiestruturada que pode ser localizada na última questão (n ° 2) do bloco V, no apêndice C. Portanto, o Quadro 1 é uma sistematização das respostas individuais dos docentes, referente a sua percepção sobre vulnerabilidade da maior para a menor, em decorrência das categorias fornecidas para esquematização do *ranking*.

Ressalta-se que estas categorias indicadas para a organização em forma de *ranking* na atividade 2 do bloco V, da entrevista semiestruturada, são as mesmas categorias expostas na atividade 1 do mesmo bloco, onde os docentes as organizaram conforme seu grau de vulnerabilidade, com auxílio da escala de *Likert*. Contudo, foi solicitado que os docentes organizassem as categorias a partir de um *ranking* visto que, a escala de *Likert* permite que os docentes repitam o grau de vulnerabilidade, a depender da opinião que exerce, enquanto a proposta do *ranking* exige que o docente escolha a categoria de maior vulnerabilidade, mesmo que essa categoria tenha sido colocada no mesmo grau de vulnerabilidade na atividade anterior.

Ou seja, a atividade 2 exigiu que os docentes pensassem dentre as categorias que indicaram serem as de alto grau de vulnerabilidade (todas as categorias que foram colocadas em escala 5), fossem reorganizadas a partir de suas experiências, vivências e sensações, quais delas ainda indicavam maior vulnerabilidade social de seus discentes LGBTQIAPN+, no ambiente escolar em que lecionava. As decisões para a organização do *ranking*, como exposto no Quadro 1, perpassou além das percepções individuais do docente frente as suas histórias e identidades, às características de infraestrutura e localização das escolas que esses docentes lecionam, como veremos nas análises a seguir a partir da comparação de diferentes perfis identitários dos docentes e sua percepção sobre a vulnerabilidade social no espaço escolar.

Sendo assim, percebe-se que em 11 dos 18 *rankings* (considera-se para cada escola A ou B que foi indicada a ordem das categorias, como um *ranking* também para análise geral sobre a percepção das vulnerabilidade no ambiente escolar) encontra-se em primeiro lugar a categoria de estruturação familiar, sendo essa, a

maior vulnerabilidade percebida pelos docentes em geral. Ou seja, em 11 dos 18 rankings expostos no Quadro 1, 11 deles indicam que a categoria estruturação familiar está em primeiro lugar. Esses dados se relacionam com a percepção dos docentes sobre o grau da vulnerabilidade, como visto no Gráfico 1 (A condição mais importante para um discente LGBTQIAPN+ estar em situação de vulnerabilidade na escola) e justificado anteriormente.

Além desta categoria (estruturação familiar), temos a orientação sexual, que aparece 3 vezes em primeiro lugar pelos docentes 4, 12 e 15. Destacam-se, também, os docentes 12 e 15 que lecionam em mais de uma escola e o quadro acima indica que a percepção da vulnerabilidade mudou conforme o espaço escolar que está sendo citado pelo docente. Ainda podemos concluir que a vulnerabilidade social das sexualidades é percebida por docentes na escola privada (docente 4) e também na escola pública (docentes 12 e 15).

Em seguida, temos a categoria raça/cor que aparece também em primeiro lugar pelos docentes 3 e 13. Observa-se que o docente 3 leciona em uma escola pública localizada às margens do município e, durante a entrevista, se identificou como uma pessoa parda, enquanto o docente 13, que percebe também a categoria raça/cor como a de maior vulnerabilidade no espaço escolar que leciona, refere-se a uma escola particular que leciona e se identificou racialmente branco.

Nesse sentido, chama a atenção para o fato de que os docentes apesar de terem perfis raciais diferentes (visto que o docente 3 se identifica como pardo e o 13 como branco e, portanto, o docente 13 não sofreu/sofre racismo), percebem a vulnerabilidade de raça/cor devido a outros fatores ligado às suas vivências para além do perfil identitário.

Outro exemplo que influência na percepção desses docentes advém do local em que lecionam visto que as instituições possuem infraestrutura, localização e público distintos. Ressalta-se que a escola em que o docente 13 atua se localiza próximo ao centro do município, enquanto o docente 3 que se identificou como pardo, leciona em uma escola pública periférica e relatou durante as entrevistas já ter sido alvo de piadas e brincadeiras racistas e, portanto, reconhece tal vulnerabilidade por ter sentido em sua pele e corpo, além de problematizar o fato de que em sua escola a maioria dos discentes são discentes racialmente negros e

pardos, o que reforça a percepção de vulnerabilidade de raça, como exposto durante a entrevista:

Eu tive um relacionamento que a família por eu ser pardo, meu pai é negro, minha mãe é branca, a família tinha olhares para mim, tinha julgamento sabe, e na naquele momento eu não tinha emprego então juntava essa situação, era muito difícil, entendeu? Aí eu sei... eu já senti na pele o que que é uma discriminação, então eu já me coloquei nessa situação de vulnerável. (Entrevista realizada com o docente 3, no dia 16 de janeiro de 2024, em Barbacena, Minas Gerais).

Em contrapartida, o docente 13, que se identificou como branco, percebe a raça/cor como maior vulnerabilidade no espaço escolar em que trabalha por ser um local que há, em sua maioria, discentes e docentes brancos onde somente discentes pretos/negros que tem boas condições econômicas é capaz de garantir sua formação na escola. Portanto, para ele, os discentes pretos/negros e pardos estão em vulnerabilidade social de raça à medida que se trata de um espaço escolar embranquecido e que poucas pessoas negras ou pardas conseguem ter acesso, e quando conseguem, ainda são percebidas como diferentes pela raça ou cor. Ou seja, ainda há uma interseccionalidade devido os marcadores sociais da diferença classe e raça/cor a exemplo de discentes bolsistas que são diferenciadas pela classe social, e aqueles que são bolsistas e negros/pretos vivenciam o espaço escolar em maior grau de vulnerabilidade devido a soma dos marcadores sociais.

Em suma, se tratando de um *ranking* com categorias que são elencadas de 1 ao 10, há muitos dados para serem investigados e que devem ser compreendidos levando em consideração o perfil identitário e socioeconômico dos docentes. Então, seguiremos pelas investigações através da comparação de três casos de docentes que atuam no Ensino Médio da mesma escola que aceitaram participar da pesquisa (sendo esse o critério para selecioná-los para as análises a seguir), porém, tem o perfil diferente, podendo estar relacionado a diferenças de gênero, sexualidade, raça, religião, renda, idade e escolaridade.

Portanto, podem compreender a vulnerabilidade no espaço escolar diferente um do outro, mesmo se tratando da percepção da vulnerabilidade no mesmo espaço escolar. Essa diferença em perceber a decorrem da formação identitária e socioeconômica de cada um, e de suas experiências e sensações ao longo da vida, sejam elas profissionais ou pessoais. O critério utilizado para comparação dos

docentes que atuam na mesma escola será utilizado em todos os casos que foram apresentados durante a entrevista, ao perguntar ao docente em quais e quantas escolas do município ele lecionava.

Destaca-se então, que para seguir a lógica deste critério utilizaremos o perfil identitário e socioeconômico, e o *ranking* dos docentes 6, 8, 10, 11 e 15, conforme exposto no quadro 2, 3, 4, 5, 6 e 7, a seguir. É importante reiterar que desses docentes selecionados para as comparações, o docente 15 é o único desse grupo que durante a entrevista falou sobre sua percepção em relação a duas instituições que lecionava, identificadas como escola A e B no Quadro 1. Além disso, sua entrevista em torno da percepção desses dois espaços escolares ‘cruzou’ com as falas dos docentes 6 e 10, que também lecionavam em uma dessas instituições que o docente 15 atuava, contudo, o docente 6 e 10 não trabalhavam na mesma escola.

Iniciaremos a proposta de investigação através do perfil e *ranking* de vulnerabilidade dos docentes 11 e 8 que como exposto, lecionam na mesma escola, porém, como indicado no quadro a seguir (Quadro 2 - Perfil comparativo entre o docente 11 e 8), o docente 11 se identificou como homem cis, heterossexual e branco, enquanto a docente 8 se identificou como mulher cis, heterossexual e parda.

Levando em consideração a categoria racial dos docentes, e tendo como base o *ranking* feito pelos profissionais, observa-se que o docente 8 colocou a categoria raça/cor em segundo lugar em seu ranking e que o docente 11, homem cis e branco, colocou a mesma categoria em 10º lugar de seu ranking.

Quadro 2 - Perfil comparativo: docentes 11 e 8

	Docente 11	Docente 8
Idade	37	39
Gênero	Homem cis	Mulher cis
Orientação sexual	Heterossexual	Heterossexual
Raça/Cor	Branco	Parda
Renda	R\$5.000,00	R\$4.000,00
Estado Civil	Casado	Casada
Religião	Não pratica	Católica
Escolaridade	2 Graduações e 1 Pós	Mestrado
Instituição	Pública	Pública
Nº de instituição	Duas	Uma
Turno	Manhã e tarde	Manhã e tarde

Fonte: Dados da entrevista.

Quadro 3 - Ranking comparativo: docente 11 e 8

ID	P	Escola A	ID	P	Escola A
		Escola Pública			Escola Pública
11	1	Estruturação familiar	8	1	Estruturação familiar
	2	Acesso à tecnologia		2	Raça/Cor
	3	Deficiência		3	Classe
	4	Religião		4	Deficiência
	5	Orientação sexual		5	Orientação sexual
	6	Acesso Mat. Escolar		6	Gênero
	7	Classe		7	Religião
	8	Gênero		8	Idade
	9	Idade		9	Acesso à tecnologia
	10	Raça/Cor		10	Acesso Mat. Escolar

Fonte: Dados da entrevista.

A docente 8 relatou durante a entrevista que havia feito um levantamento com seus estudantes desta mesma escola sobre questão racial onde eles tinham que se identificar. A docente percebeu que, em maioria, os discentes se identificaram como pretos/negros ou pardos. Para além da raça/cor, a docente percebeu essa categoria como uma maior vulnerabilidade (já que foi colocada em 2º lugar no ranking) devido a realidades dos discentes visto que durante suas falas, a docente relatou sobre os conflitos familiares dos discentes, de casos de gravidez na adolescência sem amparo familiar que a professora acompanhou a gestação de alunas que muitas das vezes não voltavam a escola após o nascimento da criança para terminar seus estudos, além de reconhecer o racismo a partir de suas experiências pessoais como uma mulher parda.

A categoria religião é outra que chama atenção quando compreendida através dos discursos dos docentes durante a entrevista. Essa categoria ocupa o 4º lugar do discente 11, que se diz ausente de práticas religiosas, apesar de compartilhar durante a entrevista que cresceu dentro de uma religião católica e ao longo dos anos foi se desvinculando e conhecendo novas religiões, mas que até então, não praticava nenhuma. Contudo, esse olhar atento às religiões o fez perceber os casos de intolerância religiosa que acontecem na escola entre os discentes e, portanto, para ele, a religião é um importante marcador social da diferença que, consequentemente, coloca os discentes em vulnerabilidade social religiosa.

Já a docente 8, que se identificou como católica, colocou a categoria de

religião em 8º lugar visto que não é tão perceptível os conflitos religiosos que ocorrem no espaço escolar, como é perceptível para o docente 11. Exceto por um caso específico que presenciou entre os demais docentes como relatado em entrevista pela docente 8:

*Às vezes eu percebo sim uma religião muito voltada para o catolicismo, algumas piadas até mesmo entre professores. Hoje eu fiquei meio chocada na hora que a professora falou que o biscoito Oreo era demonizado. Aí eu perguntei de onde você tirou isso e ela disse: Ah, foi a minha pastora que falou. **[Então é muito forte a questão evangélica e católica?]** Não é muito não, esse caso foi pontual, essa professora, ela tá aqui esse ano, foi a primeira vez que eu ouvi essa fala dela. Então eu não vou generalizar falar que isso acontece na escola não (Entrevista realizada com o docente, no dia 26 de fevereiro de 2024, na escola do entrevistado em Barbacena, Minas Gerais).*

Desse modo, devido à ausência de um olhar atento e sensível aos conflitos religiosos, a docente não percebe. Isso ocorrer à medida que a docente 8 não traz relatos durante a entrevista de que sofreu preconceito familiar por querer conhecer novas religiões ou praticá-las, diferente das falas do docente 11 que experienciou o preconceito religioso de sua família em suas vontades em conhecer novas religiões e querer praticá-las, e também relatou casos de intolerância religiosa entre os pais dos discentes no ambiente escolar que ambos atuam.

Essas observações em torno da percepção e vivências pessoais dos docentes 11 e 9 sobre religião indica que a percepção da vulnerabilidade dos docentes em relação à vulnerabilidade social dos seus alunos e alunas, está intimamente ligada com o perfil identitário e socioeconômico de cada um dos docentes, visto que a partir de suas experiências e sentimentos, eles conseguem reconhecer as vulnerabilidades que já sentiram, no decorrer das vivências cotidianas de seus discentes.

Buscando dar continuidade às investigações em torno do perfil e da percepção, seguiremos pelo comparativo entre os docentes 15 e 10, como visto nos quadros 4 e 5 a seguir:

Quadro 4 - Perfil comparativo: docentes 15 e 10

	Docente 15	Docente 10
Idade	41	51
Gênero	Homem cis	Homem cis
Orientação sexual	Heterossexual	Heterossexual
Raça/Cor	Pardo	Branco
Renda	R\$3.000,00	R\$8.000,00
Estado Civil	Casado	Casado
Religião	Católico	Católico não praticante
Escolaridade	Pós-Graduação	Pós-Graduação
Instituição	Pública	Pública
Nº de instituição	Duas	Duas
Turno	Manhã e tarde	Manhã e tarde

Fonte: Dados da entrevista.

Quadro 5 - *Ranking* comparativo: docente 15 e 10

ID	P	Escola A	ID	P	Escola A
		Escola Pública			Escola Pública
	1	Orientação sexual	1		Estruturação familiar
	2	Raça/Cor	2		Orientação sexual
	3	Gênero	3		Gênero
	4	Religião	4		Classe
15	5	Idade	10	5	Raça/Cor
	6	Estruturação familiar	6		Acesso à tecnologia
	7	Acesso à tecnologia	7		Deficiência
	8	Acesso Mat. Escolar	8		Acesso Mat. Escolar
	9	Classe	9		Religião
	10	Deficiência	10		Idade

Fonte: Dados da entrevista.

Neste caso, o docente 10, apesar de informar que leciona em duas escolas em Barbacena-MG, somente um delas se trata de uma escola que leciona no Ensino Médio, sendo essa identificada como escola A em seu *ranking* de vulnerabilidade (quadro 5); enquanto o docente 15 atua em duas (divididas entre A e B) no Ensino Médio, sendo a escola A da rede pública, localizada próxima ao centro do município e a mesma escola que o docente 10 leciona. Contudo, percebe-se as diferenças no ranking em torno da percepção sobre vulnerabilidade social no espaço escolar.

Considerando a diferença do *ranking*, visto que se trata da mesma escola e do mesmo corpo discente, é preciso levar em consideração que o docente 15 tem

um segundo espaço escolar que frequenta em seu cotidiano (diferente dos docentes 11 e 8 que só lecionam na mesma escola e não fazem um comparativo com a realidade de outra escola).

Neste sentido, o docente 15, durante a entrevista, apontou que a escola A tem uma infraestrutura maior do que a escola B, é uma escola que recebe estudantes de todos os bairros da cidade, diferente da escola B que é periférica e recebe em sua maioria estudantes daquele mesmo bairro. Portanto, a vulnerabilidade em torno da categoria orientação sexual está em 1º lugar, seguida por raça/cor em 2º lugar e gênero em 3º lugar, à medida que se trata de uma escola que recebe discentes de todos os bairros e, conseqüentemente, as diferenças raciais, de gênero e das sexualidades ficam tão evidentes.

Outra observação interessante é o fato de que o docente 15, que se identifica como pardo, percebe mais a vulnerabilidade de cor/raça que o docente 10, que colocou a categoria em 5º lugar no *ranking* e se constitui de uma identidade racial branca. Ou seja, o docente 15, ao longo de sua vida, desenvolveu mais sensibilidade a percepção de preconceito racial, já que se identifica como homem cis pardo e possui vivências e memórias sobre racismo que o coloca atento frente a vulnerabilidade racial de seus discentes.

Apesar de a mídia constantemente bombardear notícias de casos de violências contra pessoas pretas/negras, crimes intimamente ligados a cor/raça e periferia, essas informações chegam a todos pelo advento da internet, redes sociais e globalização. Portanto, mesmo que pessoas brancas se sensibilizem ao verem notícias ou presenciarem atitudes racistas e perceberem que há uma vulnerabilidade social ligada à raça/cor, estão longe de sentirem em seus corpos as violações e violências, a exemplo do docente 10.

Porém, nenhum dos docentes se identificam como pessoas trans e/ou travesti e, portanto, não sofrem com violências de gênero a exemplo de transfobia ou feminicídio, além disso, somente um dos entrevistados disseram pertencer a comunidade LGBTQIAPN+ por se identificar como gay, e portanto, carregar um dos marcadores corporais dentre as sexualidades dissidentes. Assim, conforme os *rankings*, os docentes indicam ter conhecimento de como a vulnerabilidade de gênero e das sexualidades é grave no espaço escolar e coloca seus discentes

LGBTQIAPN+ à margem das relações de poder, se comparados com os discentes cisgêneros e heterossexuais.

Outra observação importante que difere na percepção dos discentes sobre vulnerabilidade social, refere-se a categoria classe que é posta em 9º lugar pelo docente 15 e em 4º lugar pelo docente 10. Utilizando o quadro 4 (Perfil comparativo: docente 15 e 10) percebe-se que o docente 15 tem uma renda de aproximadamente R\$3.000,00, enquanto o docente 10 tem a renda próxima à de R\$8.000,00. Sendo assim, o docente 10 possivelmente está mais distante da realidade financeira de seus discentes, visto que esta escola faz parte da rede pública federal. Portanto, entende-se que são discentes à qual a família pode não tem condições financeiras que possibilita a inserção em uma escola particular (visto que há gastos com uniformes, matrícula, mensalidade, merenda, apostilas, etc) e esse distanciamento entre realidades financeiras distintas pode favorecer o olhar para a vulnerabilidade de classe à medida que o docente tem condições de acesso que seus discentes não tem.

Já o docente 15, que ganha aproximadamente dois salários mínimos (R\$3.000,00), talvez seja mais sensível à vulnerabilidade de classe por duas razões: i) em sua entrevista o docente traz relatos de uma infância com dificuldades financeiras; ii) Mesmo com a ascensão financeira proporcionada pelo seu nível de graduação e pós, sua realidade financeira se difere do docente 10. Sendo assim, o docente 15 tem, não só suas experiências de vida próximas às de que seus discentes vivenciam, como, possivelmente, sua realidade está mais próxima daqueles discentes que a renda familiar chega a um salário mínimo ou até dois, do que do docente 10 que ganha, aproximadamente, cinco salários mínimos.

Destarte, seguiremos pelo estudo de caso entre os docentes 6 e 15, que lecionam em uma mesma instituição da rede pública que está nomeada como escola B no ranking do docente 15, encontrado no quadro 2 (Ranking dos 15 docentes).

Quadro 6 - Perfil comparativo: docente 6 e 15

	Docente 6	Docente 15
Idade	40	41
Gênero	Mulher cis	Homem cis
Orientação sexual	Heterossexual	Heterossexual
Raça/Cor	Branca	Pardo
Renda	R\$3.000,00	R\$3.000,00
Estado Civil	Casada	Casado
Religião	Católica	Católico
Escolaridade	Duas graduações	Pós-Graduação
Instituição	Pública	Pública
Nº de instituição	Uma	Duas
Turno	Manhã	Manhã e tarde

Fonte: Dados da entrevista.

Quadro 7 - *Ranking* comparativo: docente 15 e 6

ID	P	Escola B	ID	P	Escola A
		Escola Pública			Escola Pública
	1	Estruturação familiar	1	1	Estruturação familiar
	2	Classe	2	2	Religião
	3	Raça/Cor	3	3	Classe
	4	Gênero	4	4	Acesso à tecnologia
15	5	Deficiência	6	5	Idade
	6	Idade	6	6	Orientação sexual
	7	Orientação sexual	7	7	Raça/Cor
	8	Religião	8	8	Gênero
	9	Acesso à tecnologia	9	9	Deficiência
	10	Acesso Mat. Escolar	10	10	Acesso Mat. Escolar

Fonte: Dados da entrevista.

Neste caso, temos um comparativo entre perfis de docentes que se diferem pela escolaridade, raça, gênero e se aproximam pela idade, orientação sexual e renda. Com auxílio da entrevista do docente 15, sabe-se que a escola B, em que leciona, é a mesma que a escola da docente 6, e que a mesma se localiza às margens do município de Barbacena/MG, além de ser uma escola popularmente conhecida como “de bairro”, onde os discentes são predominantemente aqueles que moram no entorno da escola e fazem parte da rede pública.

Levando em consideração a localização da escola e seu público, é possível relacionar que o fato dos docentes terem colocado a categoria estrutura familiar em

1º lugar pode estar ligado com o envolvimento familiar do discente com a escola no acompanhamento do mesmo, como mencionado nas entrevistas:

*[...] uma turma minha turma de terceiro ano... Eu sou assim, eu sou a professora de geografia que todo mundo quer conversar de tudo. E aí eles me pediram se eu podia dar uma aula sobre sexualidade e aí eu falei bom, espera aí que eu vou perguntar pro diretor. Olha, aí abri uma caixinha de perguntas... primeiro eu li as perguntas porque eu queria saber exatamente o que eles queriam saber para eu passar para o diretor o que que eles queriam saber e aí tinham questões sobre LGBT, sobre doenças sexualmente transmissíveis, sobre primeira vez essas coisas naturais de adolescente. O diretor me autorizou e eu literalmente fechei quase três aulas com eles sobre sexualidade, **e qual é o maior problema: eles não têm esse tipo de conversa em casa.** Então eles sentem falta disso e às vezes por exemplo, como eu sou uma professora assim, professora retardada, eu brinco, eu sacaneio, eu falo sério, mas eu sou muito aberta, então eles pediram que fosse eu, que eu ainda falei: vocês querem que tente alguém para vir? Não, a gente quer você. Porque eu percebi que ele sentia uma vontade para perguntar tudo até o: dói a primeira vez? Até isso tinha nas perguntas, então você vê que era uma coisa muito natural de todo ser humano da curiosidade e **como eles não tinham isso em casa, eles sentiram essa troca comigo.** Como o diretor autorizou não posso fazer nada porque não é a minha área dentro da escola, eu sentei com eles, literalmente foram três aulas uma minha aí os outros dois professores me autorizaram continuar e ali eu segui cerca de três aulas com eles para poder fechar a caixinha de perguntas que eles fizeram e ainda eu lembro que eu juntei o terceiro ano e o segundo. O segundo falou: não a gente não tem dúvidas, mas na hora que eu comecei a falar sempre tinha e eles levantavam a mão e tipo, eles não tiveram vergonha de falar um na frente do outro. Aí ele só pediram para que outros professores não estivessem na sala. Eu falei. Eles aceitaram e foi isso. Foi ótimo. Foi ótimo. **E o que eu percebi foi essa carência familiar.** (Entrevista realizada com o docente 6, no dia 23 de fevereiro de 2024, em Barbacena, Minas Gerais).*

*[...] a gente conversa tranquilamente...Lembrei aqui de um caso aqui que ela pediu para mim chamar de.... ela é do gênero feminina e pediu para eu chamar pelo nome masculino e eu falei: eu não posso te chamar porque consta aqui na chamada esse nome, você teria que chamar os seus responsáveis para poder conversar com a supervisão, que por ser menor e fundamental 2, é preciso de uma autorização dos pais. Aí chegou a relatar assim: **não, então pode deixar então professor que os meus pais não compreendem.** (Entrevista realizada com o docente 15, no dia 21 de abril de 2024, em Barbacena, Minas Gerais).*

A categoria de classe, mais uma vez, se relaciona com a categoria da estruturação familiar, visto que se trata de discentes que têm condições econômicas baixas, que moram próximo à escola que está localizada em um bairro periférico, onde os discentes são mais carentes, de acordo com os discursos dos entrevistados.

O docente 15, como já mencionado no estudo de caso anterior, relatou já ter vivenciado dificuldades relacionada à condição econômica enquanto criança e essa é uma justificativa que favorece sua percepção da vulnerabilidade socioeconômica e de classe em seus discentes, independente do espaço escolar e, por isso, está em 2º lugar em seu *ranking*. Em contrapartida a docente 6, compartilhou que em sua infância não passou por vulnerabilidade socioeconômica ou de classe, uma vez que seus pais se formaram e através do ensino superior conseguiram mantê-la sem dificuldades. Atualmente, sua renda se enquadra como de funcionária pública, indicando que a docente 6, apesar de não ter vivenciado a vulnerabilidade socioeconômica que se relaciona com a categoria de classe, ela se mostra sensível à realidade de seus discentes e atenta à questão socioeconômica que os permeia.

Percebe-se esse movimento da discente quando a mesma sensibiliza a vulnerabilidade social ligada ao acesso à tecnologia, que demanda de uma boa condição econômica familiar para que seus discentes desfrutem o acesso, sendo essa categoria mencionada em 4º lugar para seus discentes LGBTQIAPN+ estarem em maior vulnerabilidade. Já o docente 15 compreende essa categoria em 9º lugar visto que, para ele, se a maioria dos discentes da escola não tem acesso à tecnologia, então não há vulnerabilidade social, pois não são vistos entre si como diferentes por não terem tal acesso.

Essa lógica também perpassa o olhar da docente 6, que se identifica como branca, compreender a categoria de raça/cor em 6º lugar como maior vulnerabilidade social a medida que o docente 15, que se identificou como pardo, compreender que há vulnerabilidade social atrelado à raça no espaço escolar, estando em 3º lugar em seu *ranking*. Não há dúvidas que se tratando de um espaço escolar com as características de localização fornecidas pelos docentes, se trata de uma escola que está intimamente ligada com as categorias de classe e raça, principalmente se tratando de uma escola pública que no Brasil, infelizmente, há um dualismo entre ensino privado e público e de seu público (Neto, 2021).

Em suma, nas análises de casos realizadas até o presente momento, onde o perfil e a percepção de docentes que lecionam em uma mesma escola do município de Barbacena/MG indicam que se diferenciam e, conseqüentemente, os docentes compreendem a vulnerabilidade social em diferentes graus e exposições à medida

que a percepção está intimamente ligada às próprias vivências e experiências pessoais. Ou seja, apesar de se tratar de um mesmo espaço escolar, ele é sentido de formas diferentes para cada docente e, deste modo, desencadeiam diferentes olhares para o risco social dos discentes LGBTQIAPN+.

Nesta perspectiva, destacam-se as contribuições de Massey (2008) que reconhece o espaço a partir da diversificação de coexistências e interações presentes espacialmente, em uma dinâmica espaço-temporal. Deste modo, a autora compreende o espaço geográfico em três possibilidades: i) o espaço como produto de inter-relações, através de interações desde a imensidão global até o corpo; ii) ressalta a necessidade de compreender o espaço como esfera da possibilidade de existência da multiplicidade, em que distintas trajetórias coexistem ao mesmo tempo em diversas espacialidades, iii) evidencia a importância de compreender o espaço em um estado de constante construção e simultaneidade.

Massey (2008, p. 32) dialoga que “sem espaço, não há multiplicidade; sem multiplicidade, não há espaço”. Nessa perspectiva, entende-se que o espaço é interacional e está imbricado nas múltiplas conexões e relações que ocorrem socialmente. Considerando os quinze docentes entrevistados e os desdobramentos durante suas falas e relatos ao longo da entrevista sobre a percepção do risco social para seus discentes LGBTQIAPN+ no espaço escolar (essas falas estão melhores expostas e aprofundadas a partir das análises de conteúdo do discurso no capítulo III), compreende-se que suas percepções contemplam a segunda análise sobre espaço de Massey (2008), a medida que as trajetórias dos docentes coexistem ao mesmo tempo em diversas espacialidades, sobretudo aqueles docentes que lecionam na mesma escola, porém, compreendem o espaço em diferentes formas devido às características identitárias que os diferem.

Para Corrêa (2016, p. 132) “as interações espaciais criam também sua própria forma espacial”, e essa afirmação é compreendida também quando o autor discorre que as ações humanas fomentam “as diferenças espaciais criadas pela Natureza, tornando a superfície terrestre mais complexa, diferenciada” (Correia, 2016, p. 127). Nesse sentido, é pertinente considerar nas análises sobre espaço e as interações espaciais, as múltiplas identidades, subjetividades e experiências que concebem distintas trajetórias coexistentes no espaço, visto que as identidades são

um “produto da marcação da diferença e da exclusão” (Hall, 2013, p. 109) que se desdobram em “um espaço de resultados imprevisíveis e de ligações que podem constituir relações de exclusão e opressão e, em contrapartida, de subversão e (re)existências” (Pereira, 2023, p. 39).

Em suma, o espaço escolar pode se constituir de ambas possibilidades de relações, a depender de como os marcadores sociais e identitários, a exemplo de raça, religião, gênero, sexualidade, renda, idade, escolaridade e outros, são compreendidos pela instituição escolar, grupo docente, discentes e demais funcionários. Assim, a condição social dos discentes LGBTQIAPN+ que compõem o espaço escolar e dos docentes, impactam na reflexão que os próprios docentes exercem sob a possibilidade de risco social no espaço escolar.

Buscando dar continuidade às análises em torno da percepção dos docentes e às múltiplas nuances da espacialidade em que lecionam, seguiremos pelo caminho inverso das análises anteriores. Se anteriormente foi proposto as análises em torno do comparativo entre a percepção de docentes de Geografia que atuavam no Ensino Médio da mesma escola, seguiremos então pela lógica de analisar a percepção de vulnerabilidade expostas pelos docentes que atua em mais de uma escola no município de Barbacena-MG, com objetivo de investigar se a percepção desses docentes mudam de uma instituição para a outra, e se mudar, quais os elementos estão envolvidos nessa diferenciação da vulnerabilidade nos espaços escolares que atuam.

Nesse sentido, os docentes 2, 6 e 15 que serão investigados nos Quadros 8, 9 e 10 discursaram a partir das duas escolas que lecionam e, portanto, tornou-se possível investigar como a percepção desses profissionais podem se diferenciar em espaços escolares distintos, onde o grau de vulnerabilidade irá se diferenciar conforme a classe, religião, idade, raça e demais marcadores sociais predominantes dos discentes, além da localização e infraestrutura da escola.

A primeira análise se relaciona com o perfil de um dos docentes entrevistados que atua em duas instituições privadas com Ensino Médio em Barbacena/MG. Destarte, este docente (docente 2) se identifica como homem cisgênero, heterossexual, branco, com uma renda fixa de R\$5.000,00, solteiro, espírita, que possui mestrado e trabalha em duas instituições de ensino privado, além de um

cursinho para Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, atuando na parte da manhã, tarde e noite nesses três lugares. Contudo, seguiremos pela investigação somente das duas instituições privadas em que o docente trabalha e a percepção de cada espacialidade.

Quadro 8 - Estudo de caso: docente 2

ID	P	Escola A	Escola B
		Escola Privada	Escola Privada
	1	Estruturação familiar	Estruturação familiar
	2	Gênero	Gênero
	3	Raça/Cor	Orientação sexual
	4	Orientação sexual	Idade
2	5	Classe	Raça/Cor
	6	Idade	Religião
	7	Religião	Classe
	8	Deficiência	Deficiência
	9	Acesso à tecnologia	Acesso à tecnologia
	10	Acesso Mat. Escolar	Acesso Mat. Escolar

Fonte: Dados da pesquisa.

Traçando um comparativo entre o *ranking* realizado pelo docente 2, considerando as categorias de análises sugeridas que foram elencadas do maior para o menor (*ranking*) em relação aos seus discentes LGBTQIAPN+ estarem em vulnerabilidade social no espaço escolar, compreende-se que o docente não percebe tantas diferenças significativas em torno da vulnerabilidade social em ambas escolas particulares do município.

Esta percepção pode estar atrelada ao fato de que, apesar das instituições oferecerem bolsas de estudos, ainda quem consegue garantido acesso à educação privada, são os discentes inseridos em um grupo familiar financeiramente estruturado, que tenha condições econômicas de prover o lanche do discente, matrícula, uniforme, e o sistema apostilado anualmente. Além disso, são discentes que não tem obrigatoriedade em exercer outra função além de estudar, visto que as escolas privadas no Ensino Médio têm a carga horária integral.

A articulação dessas ideias justificam as categorias acesso à tecnologia e acesso ao material escolar em últimas posições em ambos os *rankings*. No que

tange a categoria classe que se diferencia visto que, na escola A, ela é percebida em 5º lugar e, na escola B, está em 7º lugar. O docente relata durante a entrevista que a escola A detém de uma estrutura física “absurda”, com bastante espaço para recreação, quadras e suportes para os discentes, portanto, se trata de uma escola privada que oferece uma qualidade a mais ao seus discentes e, conseqüentemente, há um preço por isso.

Seguindo esta lógica, os discentes LGBTQIAPN+ da escola A estão em maior vulnerabilidade de classe à medida que a escola oferece bolsas e há discentes de famílias extremamente ricas que frequentam a escola. Em contrapartida, há também discentes extremamente pobres, que para estarem lá precisam financiar seus estudos, levar lanche de casa, utilizar uniforme popularmente conhecido como “de segunda mão” e, portanto, é visto como diferente daqueles que não passam pela vulnerabilidade de classe.

Já na escola B, apesar de ser uma escola que, assim como a escola A, é localizada próxima ao centro do município, e também promove uma educação privada e tem parceria com sistema apostilado, se trata de uma escola privada com valores mais acessíveis, e não coloca seus discentes em disparidades socioeconômicas, como é percebida pelo docente na escola A.

Quanto a segunda análise, refere-se ao docente 12 que durante a entrevista se identificou como mulher cis, de 41 anos de idade, parda, heterossexual, separada, que não pratica nenhuma religião e com pós-graduação completa. A docente trabalha em três instituições diferentes, visto que, somente em duas delas, a mesma atuava no Ensino Médio. Assim, analisaremos a seguir, sua percepção acerca de duas instituições, sendo uma privada e a outra pública, onde a profissional atua no Ensino Médio do município de Barbacena/MG. Ressalta-se que a docente na escola pública atua em horário noturno, e que na escola privada a mesma atua na parte da manhã.

Quadro 9 - Estudo de caso: docente 12

ID	P	Escola A	Escola B
		Escola Pública	Escola Privada
12	1	Orientação Sexual	Classe
	2	Gênero	Raça/Cor
	3	Classe	Acesso à tecnologia
	4	Raça/Cor	Acesso Mat. Escolar
	5	Religião	Gênero
	6	Acesso à tecnologia	Orientação sexual
	7	Acesso Mat. Escolar	Idade
	8	Estruturação Familiar	Estruturação Familiar
	9	Deficiência	Religião
	10	Idade	Deficiência

Fonte: Dados da entrevista.

Neste caso torna-se mais que necessário levar em consideração o perfil identitário da docente, que se identifica como mulher e cis e que leciona em duas escolas no Ensino Médio, sendo esta docente a única entrevistada que atua no turno noturno em uma das escolas, como exposto no relato a seguir:

[Você já se sentiu em vulnerabilidade, em algum momento da sua vida? Pode ser enquanto mulher... por exemplo, eu achei aqui muito mal iluminada e me senti insegura] Sim, a noite é o tempo todo, inclusive a gente está dando aula, você tá vendo que eu tô com jaleco, né? A gente tá dando aula e aí tem aluno cantando, assediando, então a gente às vezes finge até que não escuta porque é o tempo todo, você não sabe se esse menino tá no seu estado normal, se consumiu alguma droga antes de entrar para a escola, isso eu percebo sim. Tanto é que eu faço o uso do jaleco justamente por isso, para não expor mais o corpo, você vira para o quadro e o jaleco tampa o corpo. [Você usa o jaleco na escola privada?] Não e nem na escola com o pessoal do Ensino Fundamental, eu percebo isso mais aqui e à noite. (Entrevista realizada com o docente 12, no dia 29 de fevereiro de 2024, na escola da entrevistada em Barbacena, Minas Gerais)

A docente 12 expõem em seus relatos sobre vulnerabilidade social que ele está intimamente ligados ao sentimento de medo e insegurança que atravessam seu gênero e corpo, fazendo com que tenha diferentes percepções sobre as espacialidades que frequenta para lecionar.

Considerando que “é possível identificar a existência de micropoderes em diversas espacialidades que contribuem para a produção de vulnerabilidades no contexto das relações de gênero” (Pereira, 2023, p.31), dentre elas, se destacam a

construção cisheteronormativa e patriarcal que implicam um processo perigoso para a docente 12, que vivência o medo e a insegurança em seu cotidiano, devido à vulnerabilidade de gênero que atravessa um dos espaços escolares em que leciona.

Nesse sentido, pessoas que se identificam como homens cisgêneros não vivenciam o medo e a insegurança neste espaço escolar, uma vez que seu gênero não os qualifica como vulnerável. Isso ocorre a medida em que os simbolismos que a docente 12 fala sobre a escola A durante a entrevista como: baixa iluminação, ausência de inspetor, a não obrigatoriedade do uso de uniforme (viabiliza a entrada de qualquer sujeito, sendo estudante ou não, na instituição), ausência de controle de quem entra e sai da escola e assédio sexual conforme relatado; Essas observações indicam a sensação de vulnerabilidade do gênero feminino cis sentido pela docente, que não atravessa o gênero oposto.

Considerando a discussão realizadas por Pereira (2023, p. 49), o sentimento de insegurança se difere entre os gêneros, visto que os “aspectos identitários e simbólicos constroem as espacialidades que são vividas e percebidas pelos corpos” e consequentemente, fundamentam a sensibilidade da docente em relação ao perigo, o sentimento constante de desconforto e também da possibilidade de risco social no espaço escolar para si mesma e a suas discentes.

O comparativo destes *rankings* se mostram extremamente diferentes, exceto pela categoria estruturação familiar que está na mesma posição (6º lugar) em ambos os *rankings* da docente. Se compararmos, por exemplo, o quadro 9 (estudo de caso: docente 12) com o quadro 8 (estudo de caso: docente 8), veremos que o docente 8 percebe a vulnerabilidade social próximas entre as duas escolas particulares que leciona, visto que 5 categorias das 10 que foram utilizadas na atividade, estão na mesma posição em ambos os *ranking*, e as outras 5 continuam extremamente próximas na posição de um *ranking* com o outro.

Considerando que a escola A, da docente 12, se trata de uma escola pública em que a mesma leciona no turno noturno e que a escola B faz parte da rede privada onde leciona na parte da manhã, compreende-se que a diferença entre os *rankings* se relaciona com esses motivadores. Nesse sentido, retomando o discurso da docente que, ao longo da entrevista, afirmou que a mesma se sentia vulnerável no espaço escolar A por se tratar de uma escola que, apesar de estar localizada

próxima ao centro do município, é uma escola que não há inspetor no portão de entrada, os discentes podem entrar sem uniformes, então não há controle se de fato somente os discentes estão entrando na escola, se trata de uma escola que em seu interior, no interno e no bairro em si, não há iluminação suficiente, câmeras ou é movimentado.

Além disso, é um espaço escolar que coloca a docente em vulnerabilidade de gênero promovido pelos casos de assédios relatados em entrevista que, em conjunto com a infraestrutura da escola, promove medo e insegurança, a ponto da mesma compartilhar na entrevista que utiliza um jaleco somente nesta escola, para evitar que seu corpo chame a atenção dos discentes, sendo uma estratégia para diminuir o assédio.

O discurso da docente está, neste caso, intimamente ligado com a posição que a categoria gênero ocupa em seu *ranking* na escola A em 2º lugar; à medida que na escola B, que é um local em que não sente a necessidade do uso do jaleco, o gênero se encontra em 5º lugar. Outra vulnerabilidade de gênero que aparece no discurso da docente refere-se às discentes que engravidam durante a educação básica. Neste caso, a docente percebe que discentes da escola pública A, em poucas situações têm condições financeiras e estruturação familiar que dá apoio ao discente para retomar os estudos após a licença maternidade. Em contrapartida, discentes que estudam na escola B que engravidaram, tiveram condições de retomar seus estudos e terminarem o Ensino Médio devido a condição socioeconômica e estruturação familiar.

Essa comparação feita pela docente é um dos elementos que justificam sua percepção em torno da categoria classe que ocupa o 3º lugar na escola A, porém não justifica a classe estar em primeiro lugar no ranking da escola B, já que no caso citado acima, ela indica que os discentes da escola B possuem boas condições econômicas. Entretanto, como visto no caso da escola A, do discente 8, as escolas particulares tendem a designarem algumas vagas para bolsistas, e é nesse sentido que a docente percebe a vulnerabilidade de classe tão forte na escola B.

Seguindo esta lógica, compreende-se o alto grau de vulnerabilidade social ligado à classe dos estudantes da escola A, já que se trata de uma escola pública em que grande parte dos discentes não tem condições de pagar pelo material

escolar, matrícula, uniforme e mensalidade. Trata-se de discentes que, em sua maioria, vivenciam essa realidade e, portanto, a baixa condição socioeconômica neste espaço escolar não é vista como diferente, já que é a realidade da maioria.

Contudo, no que se refere a escola B, a docente expôs casos de discentes que não tem condições econômicas para comprar as apostilas e então não conseguem acompanhar as aulas. Essa situação evidencia a vulnerabilidade de classe uma vez que, aqueles discentes que não têm acesso ao material escolar quando comparados aos demais discentes que estão matriculados na escola B e que tem acesso às apostilas, são vistos como diferentes e, consequentemente, estão em vulnerabilidade econômica.

A questão do material didático neste caso consiste então, como mais uma vulnerabilidade social, que também é nítido pela docente que coloca esta categoria na escola B (privada) em 4º lugar em seu *ranking*, e na escola A está inserido em 6º lugar, visto que na escola pública o material utilizado é o livro didático que é distribuído gratuitamente entre os discentes, portanto, todos têm acesso, exceto quando perdem.

O terceiro e último caso a ser analisado nesta seção é em torno da percepção do docente 15 com o propósito de compreender se existem diferenças nas percepções do docente que atua em duas escolas públicas, ambas no período da manhã e tarde. Compõem o perfil identitário e socioeconômico as características de um docente que se identifica como homem cisgênero, pardo, heterossexual, com renda de 3 mil reais, católico, casado e com pós-graduação completa.

Quadro 10 - Estudo de caso: docente 15

ID	P	Escola A	Escola B
		Escola Pública	Escola Pública
	1	Orientação sexual	Estruturação familiar
	2	Raça/Cor	Classe
	3	Gênero	Raça/Cor
	4	Religião	Gênero
15	5	Idade	Deficiência
	6	Estruturação familiar	Idade
	7	Acesso à tecnologia	Orientação sexual
	8	Acesso Mat. Escolar	Religião
	9	Classe	Acesso à tecnologia
	10	Deficiência	Acesso Mat. Escolar

Fonte: Dados da entrevista.

Como visto nos estudos de casos anteriores, a escola A do docente 15 é a mesma que o docente 10 leciona, e a escola B é a mesma que a docente 6 ministra suas aulas. Nos comparativos anteriores, observa-se que os docentes percebem as vulnerabilidades em graus diferentes, devido à sensibilidade à vulnerabilidade que advém de suas vivências e das características identitárias.

Neste atual estudo de caso, percebe-se que o docente 15 não manteve nenhuma categoria no mesmo *ranking* entre as duas escolas. Algumas das justificativas que alteram a percepção sobre a vulnerabilidade social conforme o espaço escolar, que foram ditas durante a entrevista, decorrem da diferença de infraestrutura entre ambas escolas públicas, bem como a localização.

A escola A está localizada próxima ao centro do município, recebe discentes de todos os bairros e se caracteriza como uma escola referência para discentes com deficiências, visto que a escola possui docentes específicos para discentes que precisam de educação especial e inclusiva, os corredores e portas possuem placas com informações, acessibilidade para cadeirantes como acesso por rampas e outros componentes que a torna referência para o acolhimento de discentes PCD's.

Considerando esse espaço escolar como um local de extrema inclusão, é compreensível que o discente perceba que a categoria deficiência esteja em 10º lugar na escola A, à medida que a escola tem ferramentas para acolher esses discentes, enquanto na escola B, a mesma categoria está em 5º lugar. Isso ocorre

por se tratar de uma escola que não tem a mesma infraestrutura da escola A, mas possuem, por exemplo, rampas de acesso à cadeirantes, banheiros adaptados e de fácil acesso.

Outra categoria que se difere e chama atenção é a de orientação sexual, que na escola A, está em 1º lugar no *ranking* e na escola B, está em 7º lugar. Considerando que a escola A recebe discentes de todos os bairros da cidade, e que abrange diferentes classes, uma vez que é uma escola referência pela educação inclusiva, compreende-se que a escola A é uma escola diversa e com discentes diferentes. Essa noção também é compartilhada pelo docente 10, que também leciona na escola e relatou que na instituição há muitos discentes não heterossexuais e trans, principalmente lésbicas e alunos/alunas transgêneras e que isso não é um problema entre seus discentes.

Contudo, o docente 15 não percebe essa pluralidade em seus discentes e quando percebe, encara como vulnerabilidade, mesmo não sabendo informar sobre casos de *bullying*, preconceito, discursos ou piadas LGBTfóbicas no espaço escolar. Porém, ao comparar a quantidade de discentes assumidos entre a escola A e a escola B, que contém apenas discentes locais, em uma infraestrutura escolar menor, onde não há diferenças entre eles, onde seus discentes seguem a lógica cisheteronormativa.

Entende-se que o docente 15 percebe que há maior vulnerabilidade social das sexualidades na escola A, já que os discentes expõem mais suas identidades, à medida que a escola B seus discentes não demonstram.

Considerando o perfil identitário do docente que se declarou como pardo, é interessante observar que a vulnerabilidade racial na escola A está em 2º lugar, e na escola B está em 3º lugar. Ou seja, em ambas as escolas o docente consegue perceber, independente do público escolar, localização e classe social, que os discentes pretos/negros e pardos, está mais suscetível ao risco social devido à vulnerabilidade de raça/cor. Essa sensibilidade do docente está totalmente ligada às suas experiências pessoais vinculada ao preconceito racial.

Com base nos seis estudos de casos investigados até o presente momento, é evidente que a compreensão de vulnerabilidade social sob a ótica dos marcadores sociais da diferença, é mais perceptível aos docentes que já vivenciaram a

respectiva vulnerabilidade. Nesse sentido, há uma maior sensibilidade dos docentes para marcadores das diferenças que colocam os seus discentes em vulnerabilidade quando o mesmo já sentiu daquela forma.

Sendo assim, não há dúvidas de que os fenômenos de vulnerabilidade social articulados com as possibilidades que atravessam o corpo a partir dos marcadores sociais da diferença, envolvem a percepção individual e coletiva, como discutida por Abellan-Perpinán (2010). Isso ocorre em detrimento das escolhas para definir algumas categorias expostas para os docentes que foram indicadas como maior ou menor grau de vulnerabilidade no espaço escolar, de acordo com a sensibilidade e percepção de cada docente.

CAPÍTULO III - A PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE GEOGRAFIA SOBRE RISCO SOCIAL, VULNERABILIDADE E ENSINO DAS DIFERENÇAS

Este capítulo busca refletir acerca da compreensão que os docentes de geografia do município de Barbacena, MG, que lecionam para o Ensino Médio, tem sobre o conceito de vulnerabilidade e risco social, além de investigar quais conteúdos do componente curricular de Geografia possibilitam o ensino das diferenças e diversidades, conforme a percepção individual dos docentes, a sua sensibilidade a temática, seu perfil identitário e seus marcadores corporais que os diferenciam na realidade do cotidiano escolar.

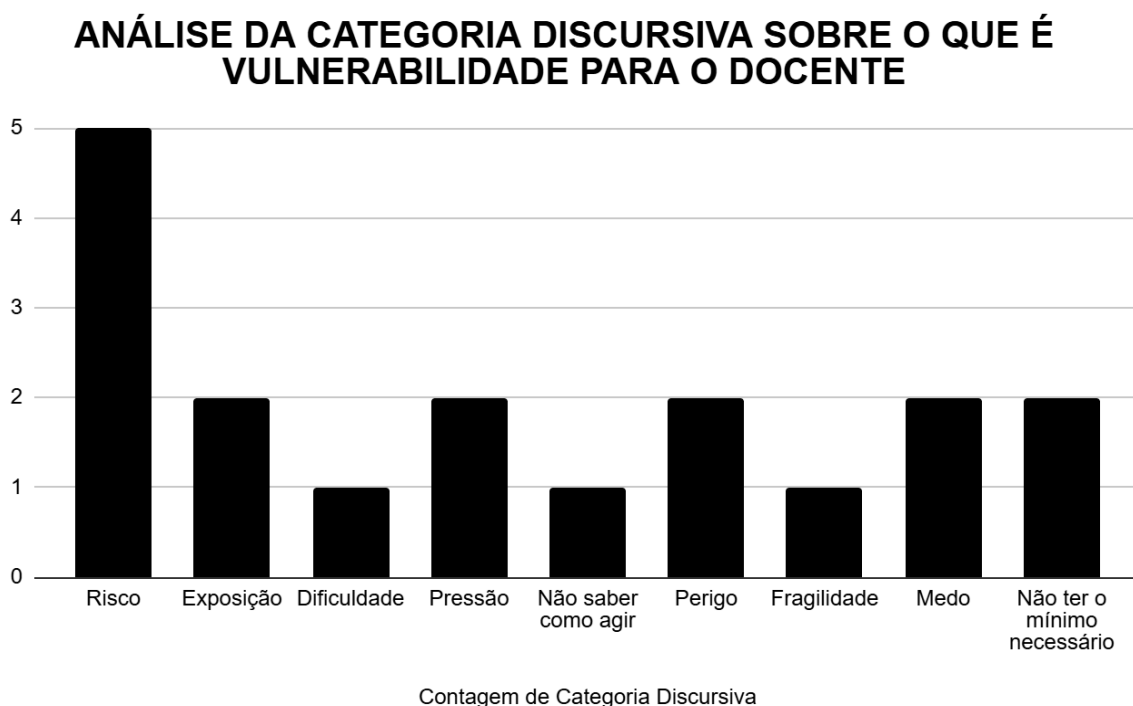
Destarte, o desenvolvimento deste capítulo da dissertação é reflexo do resultado das análises dos blocos II, III e IV da entrevista semi-estruturada (Apêndice C) e ancora-se na fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999), a partir das análises das evocações respectivas as perguntas de cada bloco da entrevista semi-estruturada ao docente entrevistado. Nesse sentido, os resultados se desdobraram em dados quali-quantitativos como veremos nas próximas seções, devido a escolha metodológica da análise de conteúdo do discurso proposto por Bardin (1977). Essa metodologia foca na compreensão através de palavras, imagens, textos e discursos, permitindo a transição entre hipóteses iniciais e interpretações definitivas. As entrevistas semi-estruturadas investigaram a compreensão do conceito de vulnerabilidade, risco social e as dinâmicas da vivência profissional dos docentes e o material didático utilizado para o Ensino de Geografia.

3.1 Vulnerabilidade Social: a percepção individual dos docentes e os desdobramentos sobre as vulnerabilidades presentes no espaço escolar

Esta seção advém da análise dos resultados do bloco II da entrevista semi-estruturada (Apêndice C), que buscou dialogar com cada docente entrevistado sobre sua percepção, memórias e vivências pessoais e profissionais a respeito da vulnerabilidade social. Seguindo a ordem do modelo proposto na entrevista, a primeira pergunta discorre sobre o que era vulnerabilidade para o docente. A partir das respostas, foi realizada as análises de cada uma das evocações, em seguida o resumo das mesmas, e posteriormente, analisado qual a categoria discursiva que

mais apareceu nas falas dos docentes, a partir do agrupamento e classificação dos conteúdos discursivos de forma estruturada, como exposto a seguir.

Gráfico 2 - Análise da categoria discursiva sobre vulnerabilidade



Fonte: Dados da entrevista.

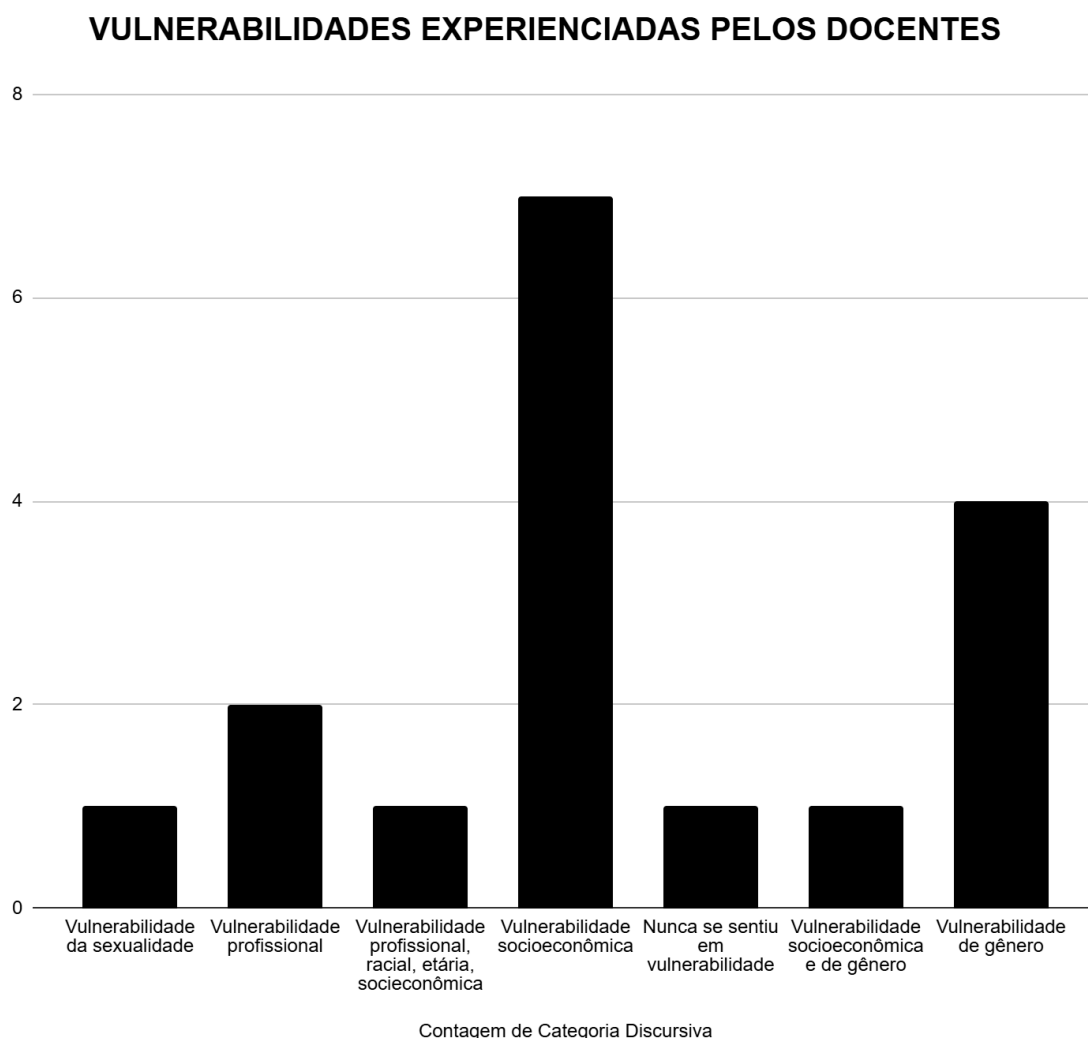
Os termos acima que se destacaram a partir da análise de conteúdo do discurso (Bardin, 1977) nas evocações dos docentes, indicam que a maioria dos discursos (27,7%; 5) relacionam o termo de 'vulnerabilidade' à 'risco'. Neste sentido, elencamos duas principais categorias discursivas: 'Ação' (61,1%) e 'Sentimento', (38,8%). A primeira categoria discursiva citada (ação), abrange os termos 'risco', 'exposição', 'dificuldade', 'não saber como agir' e 'não ter o mínimo necessário' e a outra categoria discursiva (Sentimento) envolve a 'pressão', 'perigo', 'fragilidade', 'medo'.

Os docentes entendem como vulnerabilidade quando se sentem em risco, exposto a algo, em dificuldades financeiras, sociais, identitárias, pressão social e quando não sabem como agir ao se sentirem em risco e perigo. Seguindo essa lógica, o termo vulnerabilidade ainda se relaciona com o sentimento de fragilidade

perante alguma situação, medo e a ideia de que a vulnerabilidade está atrelada a ausência do mínimo necessário para sua sobrevivência.

Como exposto ao longo do capítulo II, o conceito de vulnerabilidade tem várias concepções dentre os pesquisadores da ciência cindínicas, e apesar de o gráfico indicar nove percepções diferentes sobre o que é vulnerabilidade, conforme a compreensão individual de cada entrevistado, todas elas se relacionam com as preposições de Lourenço (2015), que discorre sobre a vulnerabilidade advir de três origem sistêmicas: exposição a perdas e danos em áreas de riscos; a sensibilidade ou fragilidade em relação aos danos expostos; e a capacidade, resultante das forças que possibilitam lidar com situações de risco ou catástrofe.

Ao questionar aos docentes se eles já se sentiram em vulnerabilidade, 5,6% (1) informou que nunca se sentiu desta forma, enquanto que 94,4% (15) disseram que já se sentiram em vulnerabilidade. Buscando aprofundar sobre esta temática, investigou-se quais eram tais vulnerabilidades e suas origens/motivos de se sentirem desta forma. Destarte, o gráfico abaixo indica quais vulnerabilidades cada um deles já sentiram e quantas delas.

Gráfico 3 - Vulnerabilidades experienciadas pelos docentes

Fonte: Dados da entrevista.

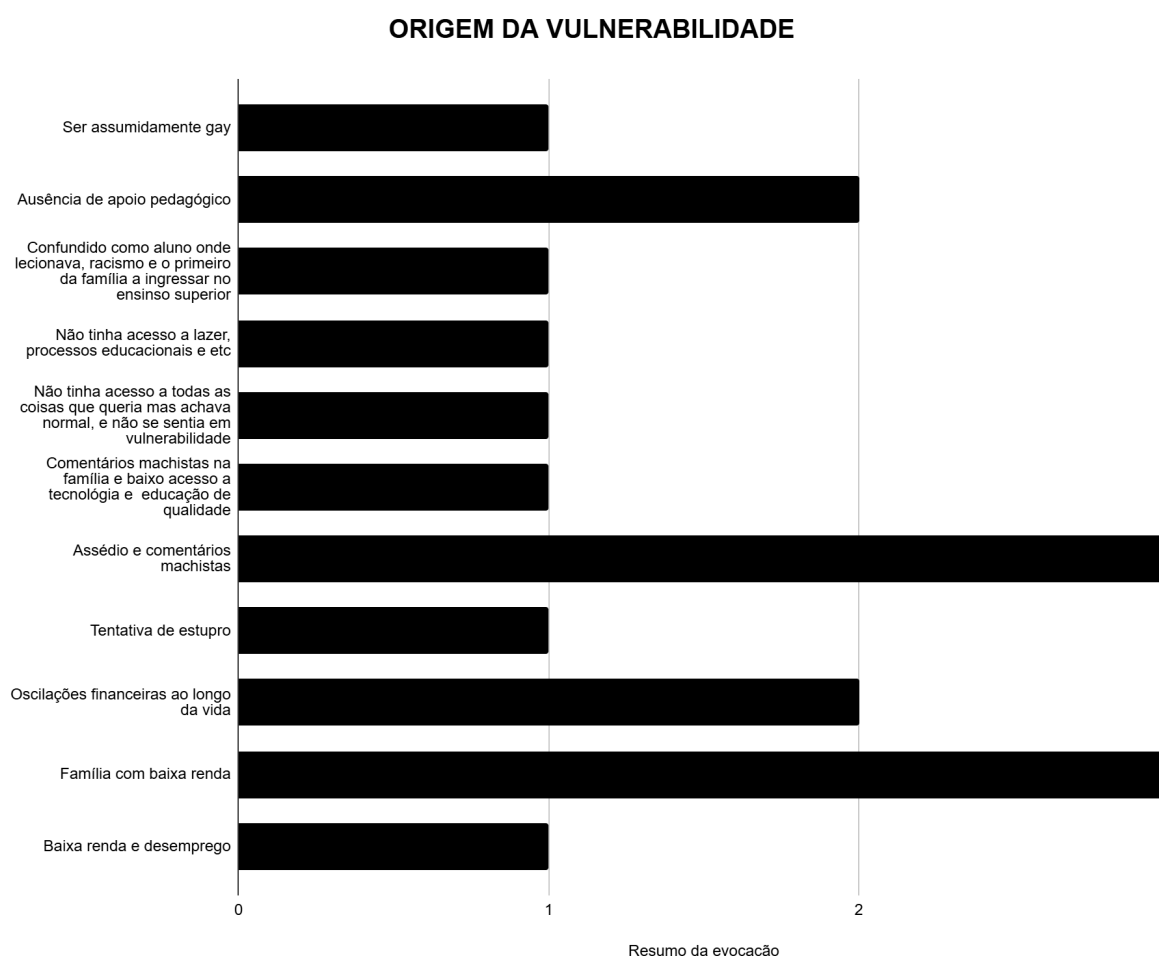
Este gráfico mostra que a vulnerabilidade socioeconômica é a que mais se destaca visto que 7 docentes as citaram durante a entrevistas como indicada pela em coluna maior do gráfico, e outros 2 docentes ainda a citaram junto às suas experiências que se somatizam a outras vulnerabilidades sociais como a profissional, racial, etária e de gênero).

Assim, as interseccionalidades interferem no grau de vulnerabilidade social que a pessoa está exposta a exemplo das diferenças no caso das docentes 8 e 9 que se identificam com o gênero feminino cis, mas ao distinguirem em suas raças/cor, vivenciam a vulnerabilidade de forma diferente, estando a docente parda em maior vulnerabilidade do que a docente branca, que provavelmente não será

alvo de racismo. Nesse sentido, “todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados as suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, orientação sexual, origem nacional” também as diferenciam, expondo-as a diferentes riscos sociais e grau de vulnerabilidade (Crenshaw, 2002, p. 173).

Tendo em vista que os entrevistados estão compostos por 5 docentes mulheres e por 10 docentes homens, compreende-se que todas as docentes elegeram a vulnerabilidade de gênero como a principal vivenciada por elas, uma vez que a segunda maior coluna do gráfico é a que discorre sobre a vulnerabilidade de gênero. Evidencia-se as vivências e experiências pessoais dos docentes que originaram o sentimento de vulnerabilidade exposto no gráfico a seguir (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Origem da vulnerabilidade

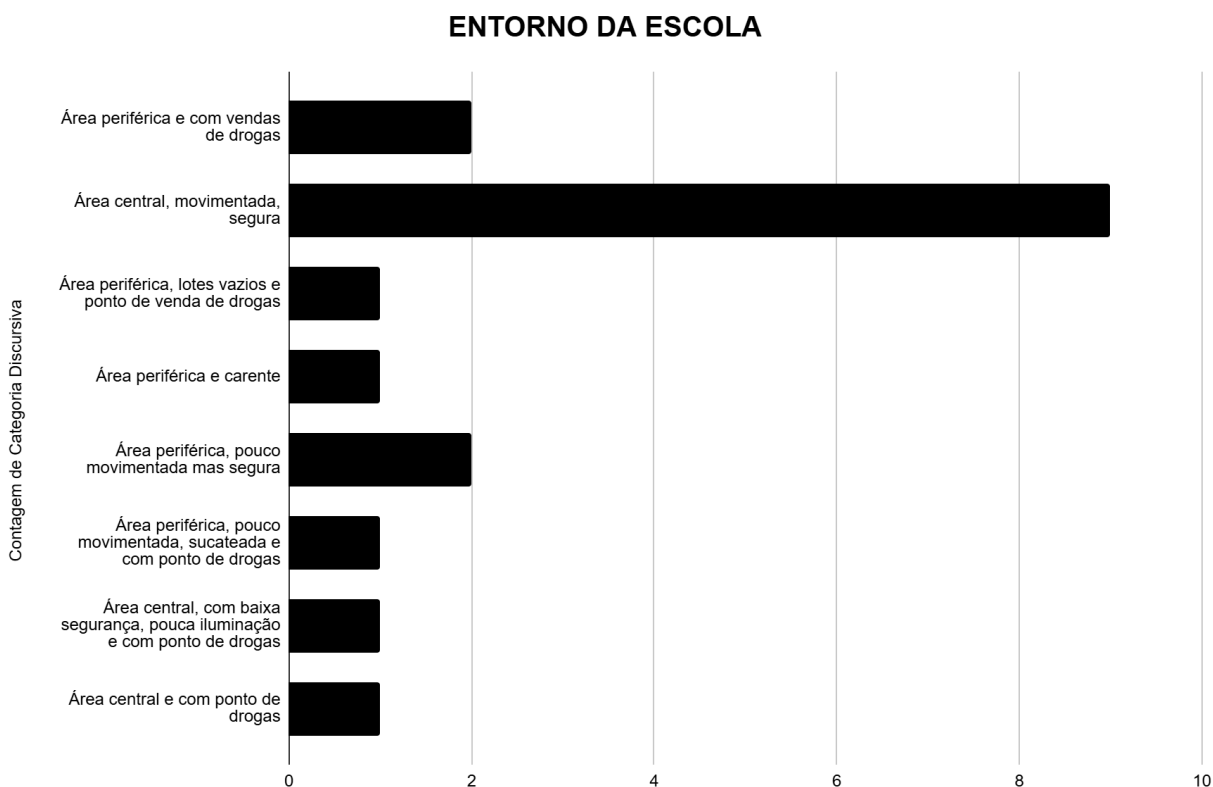


Fonte: Dados da entrevista.

O gráfico acima (Gráfico 4) nos permite compreender melhor os dados expostos no capítulo II no quadro 1, a partir da escala *Likert* sobre a percepção dos docentes em relação à vulnerabilidade de seus discentes. Ou seja, se no quadro 1 a principal vulnerabilidade que os docentes percebem é a da vulnerabilidade social ligada a estruturação familiar, podemos compreender que essa concepção advém de suas próprias vivências e experiências pessoais, à medida que neste gráfico acima (quadro 4), os entrevistados detalham sobre as principais lembranças de quando se sentiram vulneráveis.

As categorias discursivas que apareceram foram: ‘vulnerabilidade de gênero (23,5%), ‘vulnerabilidade profissional’ (11,8%), vulnerabilidade socioeconômica (41,2%), vulnerabilidade por orientação sexual (5,9%), vulnerabilidade interseccional (11,8%) e ‘nunca sentiu vulnerabilidade’ (5,9%). Deste modo, exceto as falas sobre a docente que foi alvo de tentativa de estupro e do docente que se sentiu vulnerável por se assumir gay, todas as demais falas advém de um contexto socioeconômico familiar baixo, composta por uma rede parental e familiar que normalizava os comentários machistas. No mais, esse gráfico concretiza como a percepção de vulnerabilidade está intimamente ligada às vivências pessoais de cada indivíduo e como essa percepção ao próximo em suscetibilidade de vivenciar algum risco só é compreendida quando temos um olhar sensível à situação de perigo que o outro vive.

Em seguida, foi questionado sobre o entorno da escola, onde os docentes adentraram mais uma vez em suas memórias e lembranças pessoais que remetem a essa sensação e vulnerabilidade pessoal e suas projeções sobre a segurança no entorno da escola em que lecionam.

Gráfico 5 - Entorno da escola

Fonte: Dados da entrevista.

Ressalta-se que houve um destaque pela percepção do entorno de 9 escolas foram descritas pelos docentes como localizadas na área central de Barbacena-MG, em locais movimentados e seguro para os discentes, porém, chama-se a atenção ao fato de que ao somatizar o número de escolas descritas pelos docentes que haviam pontos de drogas no entorno da escola que lecionam, esse número chega a 6, representando 33,3% do total de escolas. Diante dos dados exposto no gráfico acima, as categorias discursivas referente ao entorno das escolas em que os docentes trabalham foram: 'Área segura' (61,1%), 'Área periférica' (5,6%) e 'Atos de delinquência' (33,3%).

Portanto, apesar das escolas com Ensino Médio do município de Barbacena/MG, serem percebidas em maior número pelos discentes como seguras, ainda há um número significativo de escolas que estão localizadas tanto em áreas

centrais como periféricas da cidade, em que os discentes estão suscetíveis ao risco de delinquência e criminalidade como descrito por Veyret (2007) como um dos riscos sociais que regem a nossa sociedade, devido à proximidade dos discentes com os pontos de drogas, além de alguns deles serem traficante e/ou usuários em alguns casos, como exposto em relatos de alguns entrevistados.

Além disso, no âmbito da percepção dos docentes sobre o entorno da escola ser segura ou não para seus discentes, é preciso reiterar mais uma vez que o que foi exposto pelos docentes é reflexo de suas vivências e experiências pessoais que estão intimamente ligadas a sua interseccionalidade, que implicam vivenciarem alguma vulnerabilidade social ou não no entorno da escola em que leciona. Nesse sentido, pode-se comprovar esta ideia a partir da fala da docente 9 sobre o entorno da escola ser seguro ou não para seus discente, e percebe-se que seu marcador corporal de gênero feminino cis atravessa a sua percepção de ambiente seguro para ela e suas discentes também, a partir de suas experiências como exposto a seguir:

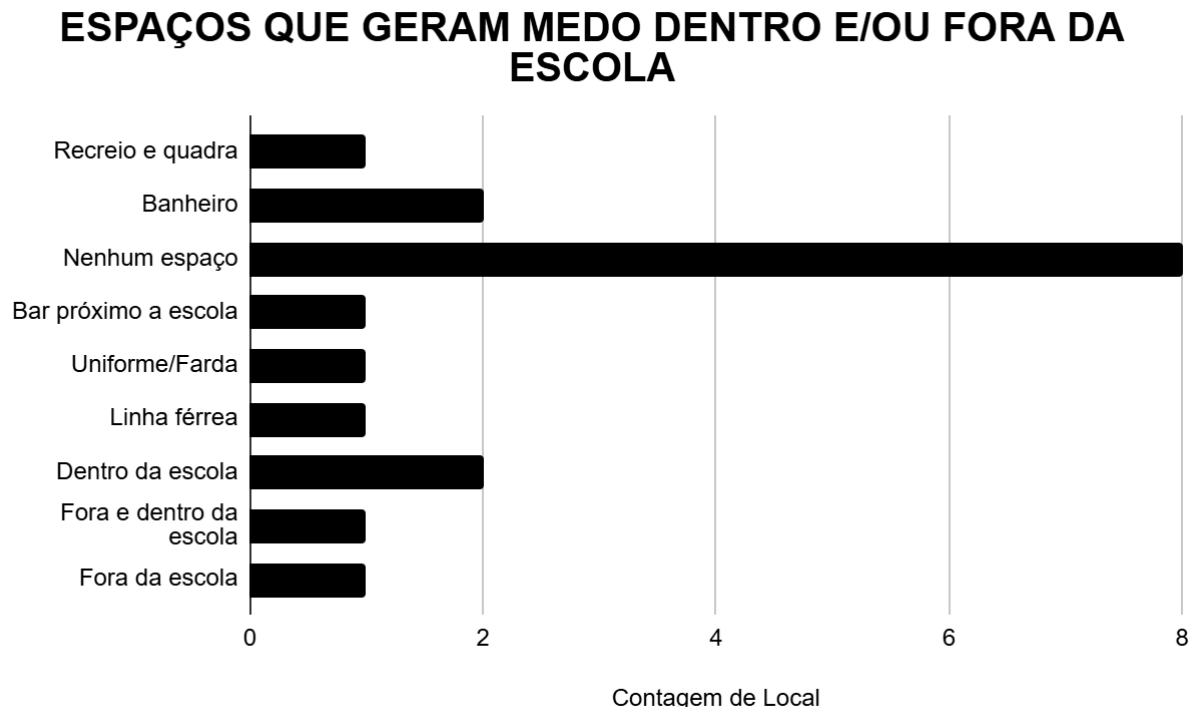
Então, diante do que me aconteceu, eu estava com 19 anos, né? Na época quando eu fui atacada na ponte seca eu não ando a pé até hoje. Eu não ando a pé e eu tenho carro, e o meu carro é por isso mesmo. Então, por exemplo, quando eu vou sair da escola, se eu não sair com alguém eu saio igual uma antena parabólica prestando atenção, certo? Eu dirijo sozinha, eu vou pra estrada sozinha, mas se eu tiver que parar assim, andar um tempo sozinha eu não ando até hoje... Aqui perto da escola, tem um espaço muito vago que é essa parte da exposição e de jeito nenhum pisaria ali de nenhuma forma, em qualquer hora do dia ou muito menos da noite, não volto sozinha. Quando eu saio eu sempre tenho uma companhia, eu não volto sozinha até hoje e eu acho muito perigoso sim, principalmente para mulheres, até mesmo uso de saia. Eu só uso saia se eu estiver acompanhada de alguém porque parece que é mais fácil da pessoa poder te agredir ali naquele momento, então de calça vai ficar um pouco mais difícil. Na época eu até vi uma reportagem falando sobre as mulheres de cabelo amarrado e eu estava de rabo de cavalo, então assim, até o uso do rabo do cavalo hoje em dia me remete ali aquela sensação de estar sendo perseguida porque é mais fácil da pessoa te puxar. (Entrevista realizada com a docente, no dia 26 de fevereiro de 2024, na escola da entrevistada em Barbacena, Minas Gerais).

Após esta fala do docente, foi questionado se o local nomeado como exposição pela mesma que se localiza próxima a escola, se ela considerava como um local perigoso especialmente para suas alunas e de imediato sua resposta foi: “*principalmente para as meninas*” e reforçou ainda que atrás da quadra da escola havia ainda um campo e a mesma reforçou sua preocupação com este outro local

próxima a escola dizendo que acha ele “ *muito perigoso para elas (alunas) estarem se locomovendo em qualquer hora do dia, não vejo se é à noite não, entendeu, eu acho que é muito, muito vulnerável para elas ali... Elas ficam vulneráveis*”. Esta fala da docente 9 ao questionar como é o entorno escolar demonstra como a percepção da vulnerabilidade social está atrelada ao perfil identitário e aos marcadores corporais de cada um, e expõe como a diferença de gênero impacta na segurança do corpo, implica na vulnerabilidade social e no risco de violação do seu corpo e vida.

Seguindo essa linha de investigar a segurança dos corpos dos discentes, foi questionado para os entrevistados sobre a possibilidade de espaços fora e dentro da escola em que lecionam e que poderiam gerar medo em seus discentes, principalmente para aqueles que se identificavam como LGBTQIAPN+.

Gráfico 6 - Espaços que geram medo dentro e/ou fora da escola



Fonte: Dados da entrevista.

Como já exposto nas análises do perfil dos entrevistados, 15 (100%) docentes é o total de participantes desta pesquisa, 5 (33,3%) se identificaram como mulheres

cis e 10 (66,7%) como homens cis. Sabendo disso, nota-se que 8 docentes falaram que não havia nenhum espaço que pudesse gerar medo fora ou dentro da escola, e é necessário reiterar que se tratam de 8 docentes masculinos, cisgêneros e héterossexuais que forneceram essa informação que mais se destacou no gráfico acima. Torna-se evidente, mais uma vez, que os docentes que não experienciam em seus corpos algum tipo de vulnerabilidade social, menor a chance de perceber seus discentes em vulnerabilidade social na escola ou fora dela. Diante disso, as categorias discursivas utilizadas para compreender as evocações dos docentes sobre os locais que geram medo dentro e fora da escola, foram: 'Corpo' (5,6%), 'Atos de delinquência' (5,6%), 'Bullying' (16,7%), 'Assédio moral e sexual' (27,8%) e 'Não há medo' (44,4%)

Além disso, ao investigar no resumo das evocações de cada docente a partir da análise do conteúdo do discurso (Bardin 1977) quais eram os motivos que os fazem pensar desta forma sobre os espaços que geram medo, suas respostas se relacionaram com suas experiências e percepções pessoais baseadas em: 'não há casos de violências', "área da escola é movimentada", "a escola tem seguranças por toda parte", "há câmeras por toda a escola". Nessa linha, pode-se investigar também os desdobramentos das vulnerabilidades sociais como de gênero, raça, classe e homofobia que os demais docentes experienciaram e percebem na vivência de seus discentes no espaço escolar, sobre o perigo eminente em carregar tais marcadores corporais em suas identidades, como veremos mais adiante nos relatos desses docentes.

Como já exposto, por se tratar de um grupo de entrevistados que é composto majoritariamente por homens e que não percebem espaços de medos, o gráfico acima se destaca não por indicar que não há medo nessas escolas, mas sim pelos espaços marcados pelo assédio moral e sexual que foi exposto oito vezes (pelos docentes especialmente mulheres. Os relatos a seguir dos docentes entrevistados nos ajudam a compreender e aprofundar melhor nas sensações e percepções das professoras e professores e na montagem desse gráfico (Gráfico 6). Destarte, o docente 1 foi o único a se identificar como homossexual e em sua resposta a pergunta sobre os espaços que geram medo o docente falou sobre a quadra e o recreio visto que:

Eu sentia que esses alunos (LGBTQIAPN+) eram bem mais retraídos socialmente, tinham um ciclo de amizade menor e não gostavam de participar de ações coletivas. Então se, por exemplo, eu consegui observar como professor era que na educação física preferiam ficar ou num cantinho da quadra ou dentro da sala de aula, não gostavam de ir na frente na sala de aula, de apresentar trabalhos por conta das piadinhas, então assim tinha um ciclo de amizade próprio, né? Então, por exemplo, os meninos que tinham um perfil mais afeminado ficavam no grupo das meninas que era onde se sentiam mais seguros, eles não faziam questão, por exemplo de estarem num grupo dos meninos em que claramente eles iriam ouvir e passar por situações desconfortáveis e aquilo me deixou um pouco mais preocupado, porque eu tinha medo daquele reflexo por também esbarrar em mim e por ser um homem gay. (Entrevista realizada com o docente 1, no dia 15 de janeiro de 2024, na minha casa em Barbacena, Minas Gerais).

Em contrapartida o docente 2 respondeu a pergunta expondo como o banheiro sendo um local de medo para seus discentes, mesmo não sendo um sentimento vivenciado por ele neste local dentro da escola, visto que é um docente cisgênero e, portanto, não é alvo de transfobia mas tem um olhar sensível as vulnerabilidades de seus discentes, como exposto:

Sim, o banheiro porque um menino trans ficou um pouco ameaçado de usar o banheiro por causa de meninos hetero cis que começaram a pressionar a fazer uma pressão então essa pessoa ela olhava antes para ver se entrava no banheiro ou não e a escola da liberdade para usar o banheiro que fizesse então às vezes ela ia no feminino, né, ele ia no feminino, só que tinha. (Rolava alguma conversa sobre isso na sala de professores, por exemplo ou só era da parte dos alunos esse preconceito?) Eu nunca notei o preconceito da forma de violência por parte de professor, sei que existe não sou ingênuo, mas pelo menos não no núcleo que eu convivo até porque se tivesse eu já não tava nesse grupo mais, mas assim já ouvi falar de pessoas com outra educação e formas de pensar e temos que acostumar. Mas assim pessoas que não mudam o jeito de dar aula e de lidar com a pessoa. Tem gente que recusa a lidar com a mudança de gênero por exemplo e eu não acho nem que por maldade porque não acha que é necessário então a pessoa tenha de toda a questão oficial legal para ser chamado agora de ele já ser considerado, fez a mudança legal e o professor continua com ela. é não só por erro porque às vezes ele deu aula desde o sexto ano é natural você cometer um equívoco mas tem gente que não. E eu já passei por uma situação muito curiosa, a mãe já tava fazendo todo o processo legal para fazer a troca de identidade e tudo mais só, faltava mesmo sair os documentos, já tava tudo feito. Aí eu peguei o mapa da sala, apaguei o modelo. Nossa a pessoa quase chorou na minha frente porque eu fiz esse gesto saca, aí na hora que eu tava fazendo eu só pensei: é burocrático vai mudar o nome então já vou mudar aqui, só que para essa pessoa era uma questão de identidade. E aí pediu para me abraçar chorou e tudo, mas aí que eu saquei o que que tava rolando sabe, mas eu vejo em outros professores uma dificuldade de entender isso, mas nada muito violento, isso eu nunca presenciei não. (Entrevista realizada com o docente 2, no dia 16 de janeiro de 2024, no restaurante e lanchonete Sabores d'Alma em Barbacena, Minas Gerais).

No caso da percepção dos espaços que geram medo para a docente 6, esses espaços estão intimamente ligados aos seus medos pessoais e recordações de tentativa de violação de seu corpo, que se desdobrou em constante alerta, medo e insegurança diariamente no seu ir e vir, como podemos perceber no trecho do relato abaixo:

Não, a escola nem abre durante a noite, a não ser quando a gente tem reunião, ela fica fechada. (Você já foi pra aula e em algum momento ou muito cedo ou saindo e viu alguma coisa ou reunião de professor?) Eu sempre chego muito cedo na escola, né? Eu sempre chego antes do portão abrir que eu sou muito chata com horários e à noite é um pouco mais.... de cedinho não, cedinho não tem nada é super tranquilo, mas à noite às vezes eu já saí dessa reuniões que a gente costuma sair cerca de 10 horas da noite e tem um bar na frente da escola...E aí sempre pessoas observando muito, observam como você tá saindo, se você tá saindo sozinha, se você tá entrando no carro, se você não está. Eu normalmente não olho muito, saio e eu entro no carro e vou embora, entendeu? Mas à noite como é uma rua mais escura, a iluminação pública é mais escura, eu particularmente não fico dando muita bobeira, eu entro no carro... (Não sente segura?) Não, não sinto segurança aí, não tem muita movimentação então acaba que eu realmente entro no carro e vou embora. (De dia tem mais movimentação?) Sim, até por conta da escola, tem bastante movimentação. Então você percebe essa parte da escola que tem mato um local de perigo, à noite por conta da iluminação, esses pontos de vendas de drogas que você falou (entrevistadora)... Eu particularmente não sei exatamente onde é mas os alunos falam. (Mas e dentro da escola?) A escola não é muito grande, mas dentro da escola, eu já ouvi dizer que já teve muito problema, mas eu estou na escola a sete anos, esse ano fazem oito anos, nunca tivemos problema nunca tivemos droga, tivemos duas situações de briga dentro da escola e só dentro da escola super tranquilo, os meninos respeitam bem. (Entrevista realizada com o docente 6, no dia 23 de fevereiro de 2024, no consultório psicológico da entrevistada em Barbacena, Minas Gerais).

O relato da docente 7 sobre o espaço que gera medo dentro ou fora da escola chama atenção por não ser um espaço físico convencional, e sim o uniforme da escola que é uma farda, e a mesma percebe como um espaço de desconforto do corpo dos discentes:

Não é um local, mas eu acho que talvez a educação física. Talvez o fato da farda... Hã posso falar talvez uniforme que não é um lugar, mas é uma vestimenta que talvez incomode algumas pessoas acima do peso que eu já percebi meninas que se sentem desconfortáveis com a roupa e muitas delas, às vezes tá muito calor. E aí não é só uma questão de obesidade, eu acho que no geral há insegurança com o corpo, muitos alunos não tiram um agasalho mesmo estando muito calor, isso já percebi e eles não tiram. (Então o próprio uniforme você identifica como...) Então não sei se é o uniforme, acho que é uma insegurança com o corpo e o uniforme veio, vira tipo como se fosse um escudo deles assim, eles colocam e a gente já tá dentro de sala: tá muito calor quer tirar? e não tira, é alguma insegurança

com o corpo e com o ambiente escolar (Entrevista realizada com o docente 7, no dia 23 de fevereiro de 2024, na escola da entrevistada em Barbacena, Minas Gerais).

No que tange aos estudos sobre o corpo na Geografia, Silva, Ornat e Chimin Junior (2023, p. 35), compreendem que “o corpo é um elemento central nas relações sociais que envolvem dominação”, à medida que “o corpo e seus processos de subjetivação constituem campos de luta que envolvem o controle e a simultânea resistência a ele”. Diante desta exposição, entende-se que o corpo se constitui em matéria que é constantemente marcado por embates sociais, como exposto por Butler (2003 [1990], 2005 [1993]) ao pensar sobre a lógica dos corpos sexuados e o gênero que tendem a ser compreendido somente através do discurso hegemônico mesmo que ele não se reduza ao discurso.

Seguindo esta lógica, compreende-se que para Butler o corpo não é somente o reflexo dessas normas, visto que os corpos se reinventam e escapam das normas socialmente impostas. Deste modo, reitera-se que:

Outra importante crítica feminista à ideia de corpo da fenomenologia é a desconsideração das relações de poder e da violência que constituem os sentidos que marcam a experiência humana corporificada. Tanto a abordagem feminista e das sexualidades da geografia brasileira como a miltoniana dialogam com a perspectiva de corpo de Michel Foucault (1988 [1976]), notadamente a partir das concepções de biopolítica e biopoder. Os discursos sobre a gestão da vida humana e a submissão de corpos às práticas governamentais do poder para garantia da manutenção daquilo que se considera a boa sociedade. Os corpos são entendidos como objetos da política e do poder do Estado para governar a vida de alguns, em detrimento a morte ou eliminação de outros, instaurando uma sociedade disciplinar. (Silva, Ornat e Chimin Junior, 2023, p. 350).

Neste caso, a farda que é um uniforme escolar não tradicional, visto que é um vestimento ligada ao militarismo e não um simples uniforme com a logo de uma escola ou colégio, na visão da docente 7 é algo que gera insegura em incômodo em seus estudantes, portanto, o medo nesta escola não se configura por um espaço ou local, e sim pela vestimenta que regula e controla aqueles corpos, instaurando uma disciplina militar entre os alunos e alunas que precisam seguir aquele código imposto pela escola, indo de encontro com a perspectiva de Michel Foucault (1988) sobre biopolítica e biopoder.

É importante reiterar que os espaços que desencadeiam medo conforme a

percepção dos docentes, com relação ao grupo de professoras, todos os medos delas nos espaços expostos como bares, linha férrea e escola estão intimamente ligados a presença da figura masculina nestes locais, que as deixam desconfortáveis e, conseqüentemente, as fazem sentir em vulnerabilidade de gênero, principalmente em locais com baixa iluminação, escuro e na parte da noite. A exemplo disso, tem-se o relato a docente 9, que contou sobre a tentativa de estupro que sofreu aos 19 anos e mesmo informando que a escola em que leciona é um espaço seguro, ela não se sentiria assim ao pensar na possibilidade de estar neste espaço escolar somente com um homem presente, como exposto a seguir:

*Eu acho que a gente tá segura aqui, até porque a escola é pequena, né, mas não vejo nenhum problema aqui não. Na quadra... nada? (entrevistadora) Não, a escola é muito pequenininha e a gente não leva os meninos no campo, tem um muro aqui então é tranquilo. (A maioria dos funcionários, professores, quem ajuda na limpeza são mulheres ou você percebe que são mais homens?) Não, o público aqui é mais feminino. (Então isso te ajuda a se sentir mais segura aqui?) **Com certeza, com certeza, se eu tivesse que ficar, por exemplo com algum homem que eu conheça pouco aqui na escola, eu não ficaria.** (Entrevista realizada com o docente 9, no dia 26 de fevereiro de 2024, na escola da entrevistada em Barbacena, Minas Gerais).*

No mais, no decorrer da análise do bloco II sobre vulnerabilidade, a partir das evocações dos docentes e as categorias discursivas que mais se destacaram, é nítido como a identidade pessoal e suas vivências pessoais influenciam no olhar geográfico para os eventos de risco e também em um olhar sensível as vulnerabilidades de seus discentes. Deste modo, evidencia-se mais uma vez como os fenômenos de vulnerabilidade social estão intimamente relacionados com os marcadores corporais, sociais e identitários que segregam e dividem o espaço geográfico a partir das diferenças individuais.

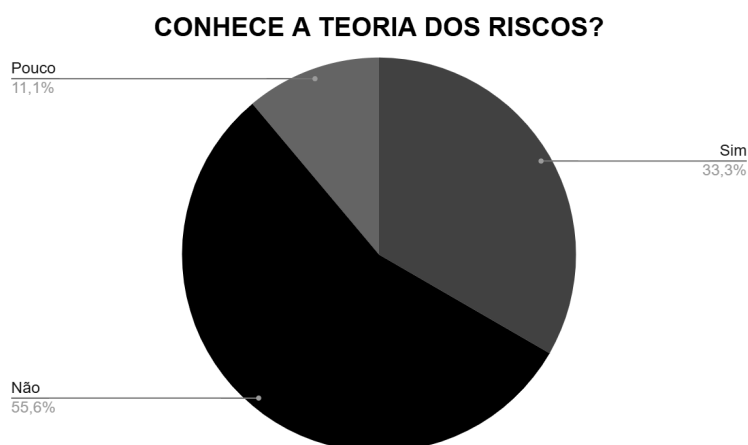
3.2 Risco social: concepções, ideias e entendimentos

A presente seção advém das análises das evocações dos docentes, respectiva ao bloco III da entrevista semi-estruturada (Apêndice C) que foi articulado com o propósito de compreender o que os docentes conheciam por risco, risco social e a suscetibilidade do risco social de seus discentes LGBTQIAPN+ no espaço escolar que lecionava. Com base nessas informações, a primeira pergunta do bloco era se o docente conhecia a teoria dos riscos e/ou os estudos cindinicos que, como

exposto no capítulo I, trata-se de uma ciência que estuda e pesquisa uma abordagem do risco sob um viés multidisciplinar e sistêmica (Veyret e Richemond, 2007). As respostas dos docentes frente a esta questão gerou o gráfico a seguir, a partir da análise do conteúdo dos discursos advindo das evocações previamente organizadas no Excel para investigação.

Destarte, 55% disseram não conhecer a teoria ou essa ciência, enquanto 11,1% alegam que conheciam um pouco sobre o tema e 33,3% afirmaram conhecer. Dentre os que conheciam, é importante salientar que são docentes que se formaram na Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ que possui um grupo de estudos e pesquisa em educação para o risco (GEPEGER), na área da Geografia, como exposto anteriormente.

Gráfico 7 - Conhece a teoria dos riscos



Fonte: Dados da entrevista.

Ao aprofundar nessa questão, após a resposta imediata dos docentes frente a pergunta, foram expostas algumas tipologias de risco como risco ambiental, social e tecnológico para investigar se de fato os docentes não tinham conhecimento sobre a ciência cindínicas. Frente a este cenário, todos os 15 docentes entrevistados (100%) afirmaram que conheciam sobre risco ambiental, e atrelaram seu conhecimento aos casos noticiados midiaticamente sobre os eventos de crime ambientais que ocorreram em Mariana-MG, com o rompimento da barragem de rejeitos de mineração do Fundão,¹⁹ em 5 de novembro de 2015 e também o rompimento da

¹⁹ Rompimento da barragem de Fundão, em Mariana: resultados e desafios cinco anos após o

barragem da Vale em Brumadinho,²⁰ em 25 de janeiro de 2019, que foi mais um crime ambiental e trabalhista que causou uma série de danos, incluindo: 272 pessoas mortas, contaminação da bacia do Rio Paraopeba, degradação da paisagem, redução da biodiversidade, comprometimento do abastecimento de água potável, prejuízos para o turismo, destruição de uma aldeia indígena, de uma pousada e de áreas de cultivo. Ambos os crimes aconteceram no estado de Minas Gerais e gerou comoção nacional sobre o descaso com a população dessas cidades devido ao conhecimento que as empresas mineradoras tinham sobre a exposição do risco e não fizeram nada para evitar, mitigar e reduzi-lo.

Portanto, evidencia-se que os docentes obtiveram conhecimento sobre os riscos principalmente após os eventos citados acima, que os colocaram frente a exposição do perigo em cidades próximas a de Barbacena-MG e a partir da explosão de notícias sobre o tema, o risco ambiental se tornaram popularmente conhecido, principalmente para os mineiros que vivenciaram de perto este crime, além de possibilitar que os docentes de Geografia pudessem articular os conteúdos geográficos com os acontecimentos e a realidade das cidades próximas.

Apesar dos docentes demonstrarem conhecimento somente sobre risco ambiental, foi questionado o que eles entendiam sobre risco social, quais eram suas primeiras impressões ao ouvir o termo, exemplos do que poderia ser esse risco ou que desejassem falar sobre o conceito como mostra o gráfico a seguir.

desastre.

Disponível

em <<https://www.mpmg.mp.br/portal/menu/comunicacao/noticias/rompimento-da-barragem-de-fundao-em-mariana-resultados-e-desafios-cinco-anos-apos-o-desastre.shtml>> Acesso em 3 de janeiro de 2025

²⁰ Vale em Brumadinho: 5 anos da maior tragédia ambiental e humanitária do Brasil. Disponível em <<https://www.ufsm.br/projetos/institucional/observatorio-crise/2024/01/26/vale-em-brumadinho-5-anos-da-maior-tragedia-ambiental-e-humanitaria-do-brasil#:~:text=O%20ocorrido%20resultou%20em%20270,e%20de%20%C3%A1reas%20de%20cultivo>> Acesso em 3 de janeiro de 2025.

Gráfico 8 - O que significa risco social

Fonte: Dados da entrevista.

O gráfico acima está intimamente ligada ao Gráfico 5 - entorno da escola, onde os docentes esboçam preocupação com os pontos de drogas e tráficos ao redor do ambiente escolar. Este cenário de criminalidade próximo a realidade e cotidiano de seus discentes denota não só a preocupação dos docentes sobre seus estudantes, como também é utilizado como exemplo por eles do que é o risco social, a medida que o gráfico acima (Gráfico 8) se destaca pela compressão de risco social estar atrelada por ser 'a suscetibilidade às drogas e violências' e como 'atos de delinquência e criminalidade' como exposto por 4 docentes. Assim, foram utilizadas como categorias discursivas nesta análise: 'Políticas públicas' (5,6%), 'Evasão escolar' (11,1%), 'Socioeconômico' (38,9%) e 'Atos de delinquência' (44,4%). Pode-se compreender melhor as porcentagens das categorias discursivas baseadas no resultado do gráfico, a partir dos relatos dos docentes 9 e 10 que contaram sobre alguns casos na escola que desencadearam a percepção do risco social atrelado principalmente aos casos de drogas:

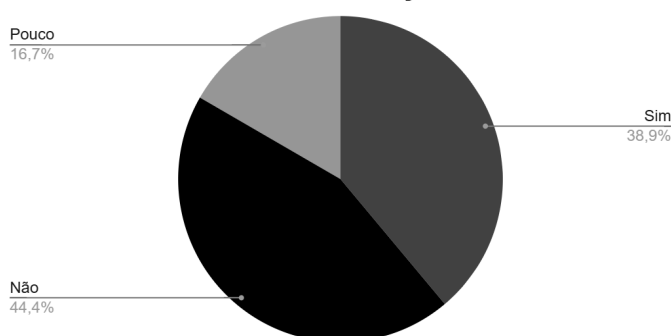
O acesso à droga é muito fácil, apesar de eles não trazem para dentro da escola, e isso é muito bom, eles moram numa comunidade que são os predinhos aqui próximo a escola, onde tem muita agressão. A polícia tá ali sempre, manhã, tarde e noite e eles sofrem agressão física. Outro dia a gente tava com aluno com cinco pontos assim no rosto, então eles vivem... é o meio deles já, é um risco social, né... Uma vulnerabilidade muito grande pela baixa renda deles. (Entrevista realizada com o docente 9, no dia 26 de fevereiro de 2024, na escola da entrevistada em Barbacena, Minas Gerais).

Ahh, o risco social ligado a questão da droga, se tem lá uma possível batida de polícia ou algo parecido é complicado... inclusive teve uma vez lá que a polícia bateu lá na parte de baixo da quadra e o cara pegou e jogou as drogas tudo dentro da escola, não tem como a gente falar que não tem um risco. (Tendo isso como um exemplo de que é um risco para os seus alunos, como talvez você poderia definir o risco social?) Ser confundido como usuário, ser confundido como o próprio traficante, seria mais ou menos por aí. (Entrevista realizada com o docente 10, no dia 26 de fevereiro de 2024, na casa do docente em Barbacena, Minas Gerais).

Os cenários expostos pelos docentes demonstram uma realidade cruel e de como a vulnerabilidade social econômica dos discentes os colocam frente ao mundo das drogas ou para fugir da realidade que vivem seja usando, seja vendendo para tentar mudar a realidade financeira. Nesse sentido, ambos os casos denotam de fato em exemplos do risco social, principalmente quando ao ser confundido como traficante, aquele discente pode ser alvo de agressões físicas e psicológicas, jurado de morte e constantemente viver com medo e insegurança, como no caso do relato da docente 9. Em seguida foi questionado para os docentes se os mesmos percebiam a vulnerabilidade dos discentes LGBTQIAPN+ na escola, e como respostas se obteve os seguintes dados:

Gráfico 9 - Percebe a vulnerabilidade dos discentes LGBTQIAPN+

**PERCEBE A VULNERABILIDADE DOS DISCENTES
LGBTQIAPN+ NO ESPAÇO ESCOLAR**



Fonte: Dados da entrevista.

Com o intuito de aprofundar sobre a percepção da vulnerabilidade social dos discentes LGBTQIAPN+ no espaço escolar, com auxílio das falas e relatos dos docentes sobre suas perspectivas pessoais, foi possível analisar o conteúdo de discurso nas evocações de cada respostas, e investigar as motivações que os levaram a perceber, perceber pouco e não perceber a vulnerabilidade desses estudantes, como explícito no gráfico a seguir.

Gráfico 10 - Motivos para a percepção da vulnerabilidade dos discentes LGBTQIAPN+



Fonte: Dados da entrevista.

Este gráfico (gráfico 10) evidencia que um terço dos docentes (5) não percebe que os discentes LGBTQIAPN+ sejam alvos da LGBTfobia no espaço escolar e, em contrapartida, 3 docentes discorrem que a escola em que leciona não há preconceito por se tratar de uma comunidade escolar aberta às diferenças. Portanto, tem-se as categorias discursivas: 'Não percebe LGBTfobia' (44,4%) e 'LGBTfobia' (55,6%). Ao relembrar o perfil dos entrevistados, apenas um deles se identificou como gay e todos eles disseram ser cisgêneros, ou seja, majoritariamente trata-se de um grupo de docentes com identidades que não são atravessadas pela LGBTfobia e portanto,

são pouco aqueles que conseguem reconhecer as violências que não são explícitas no espaço escolar.

Essa proposição reflete também no gráfico, através das falas dos docentes de que os estudantes LGBT's eram alvos somente de 'piadas' onde apenas somente 3 docentes citaram essas 'piadas' como ofensivas e as perceberam como uma vulnerabilidade para esses discentes. No mais, há ainda alguns relatos sobre essa questão que se destacam por indicarem uma diferença de gênero entre os alunos e alunas que expõem identidades pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+ no espaço escolar, e como cada gênero reage às violências verbais, além de mostrar que o sala dos docentes²¹ é onde há mais comentários preconceituoso, como exposto a seguir:

*Onde eu estou eu não observo isso (vulnerabilidade), eles respeitam bem, na verdade a gente tem bastante alunos....Acho que de cinco anos, quatro anos para cá, esse número vem aumentando, acho que eles conseguem se assumir melhor..., não digo assumir, eu acho que se aceitar e aí eles começam a expor isso. Antes eles se escondiam mais e a partir do momento que especificamente uma aluna dentro da escola, que foi logo no ano que eu entrei, ela realmente se assumiu, os outros começaram a ter coragem de mostrar o que eles eram e que estava tudo bem. E a gente percebeu até uma aceitação muito bacana. (Você fala de aceitação entre os alunos, entre os professores em si?) **Entre os alunos são bem tranquilos também, às vezes a gente escuta uma piadinha na sala dos professores.** Eu particularmente, como eu te disse que eu realmente não aceito, eu sou muito chata com isso, quando eu escuto alguma coisa eu corto e saio de perto porque eu acho uma falta de respeito muito grande, então eu realmente não aceito eu dou a minha opinião cortando a pessoa mas eu saio de perto para evitar uma discussão. Mas é sempre uma piadinha aqui, eu acho uma brincadeira de mau gosto, mas muito bem aceito com esses alunos, não existe um problema maior, um preconceito mesmo sabe, é mais aquela piadinha idiota, de uma falazinha que eu particularmente não gosto. (Mas você percebe que tem mais essas piadinhas em sala de aula entre os alunos ou por exemplo nas salas dos professores?) Já escutei mais nas salas dos professores do que em sala de aula. (Entrevista realizada com o docente 6, no dia 23 de fevereiro de 2024, no consultório psicológico da entrevistada em Barbacena, Minas Gerais).*

*(Você percebe que tem algum aluno LGBT que sofre bullying?) Sim. (Ele é mais isolado aqui dentro?) Sim, aqui dentro, sofre um pouco mais de... acho que até talvez parte também deles, mas **eu acho que eles sofrem sim bullying por parte dos colegas assim, alguma risadinha, algum olhar, o jeito que talvez um homossexual fala, um jeito mais afeminado gera alguma risadinha dos colegas, gera um entre olhares, a gente percebe.***

²¹ Neste trabalho, optou-se por utilizar o termo 'sala dos docentes' ao invés de 'sala dos professores' que é popularmente conhecido nos espaços escolares, com o objetivo de incluir as docentes femininas e os docentes masculinos, além de denunciar a relação de poder existente nas escolas.

(E você percebe mais quando é um aluno, vamo colocar gay do que por exemplo uma aluna lésbica?) Não, mesmo proporção, a aluna tá na mesma proporção. Talvez as meninas sejam mais bem resolvidas com isso, não se importam tanto, os meninos talvez se incomode um pouco mais, eu acho que eles se preocupam um pouco mais, eles tem um pouco mais de temor assim sabe... As meninas já estão mais, são mais seguras assim, estão mais resolvidas com essa questão, então mesmo que o colega vai comentar, vai rir delas e comentar, talvez pelo nível de maturidade que a gente observa que das meninas é um pouco maior... A maturidade feminina desenvolve muito mais rápido, sendo da mesma idade, elas são mais maduras e talvez estejam muito melhores. (Entrevista realizada com a docente 7, no dia 23 de fevereiro de 2024, na escola da entrevistada em Barbacena, Minas Gerais).

(Você tem alunos LGBTs aqui?) Muitos, principalmente meninas, elas demonstram mais para nós, o número de meninos assim é bem pontual, né, já o número de meninas é bem maior. Até mesmo por conta deque os homens são mais agressivos, né, então quando o menino ele se decide homossexual ele passa por essa agressividade dos colegas, né, as meninas já não passa, ela não tem esse problema as outras meninas entendem mais fácil ai, entendeu. (Entrevista realizada com o docente 9, no dia 26 de fevereiro de 2024, na escola da docente em Barbacena, Minas Gerais).

Você acha que eles se isolam, sofrem preconceito?(entrevistadora) Olha, acredito que sofram sim, apesar que assim, lá é uma escola assim, muito.... sabe... os meninos conseguem lidar com isso com muita facilidade, praticamente todas as salas têm. (As meninas ou os meninos lidam melhor?) Ah, as meninas lidam melhor, não tem como comparação em como os meninos lidam... Assim, a gente, a nossa percepção como professor os meninos (héteros) ficam um pouco: não mexo, não gosto, não mexo, deixa ele quieto pra lá, pode ser isso também, mas assim eu acredito que o preconceito tem. Não tem como falar que não. (Entrevista realizada com o docente 10, no dia 26 de fevereiro de 2024, na casa do docente em Barbacena, Minas Gerais).

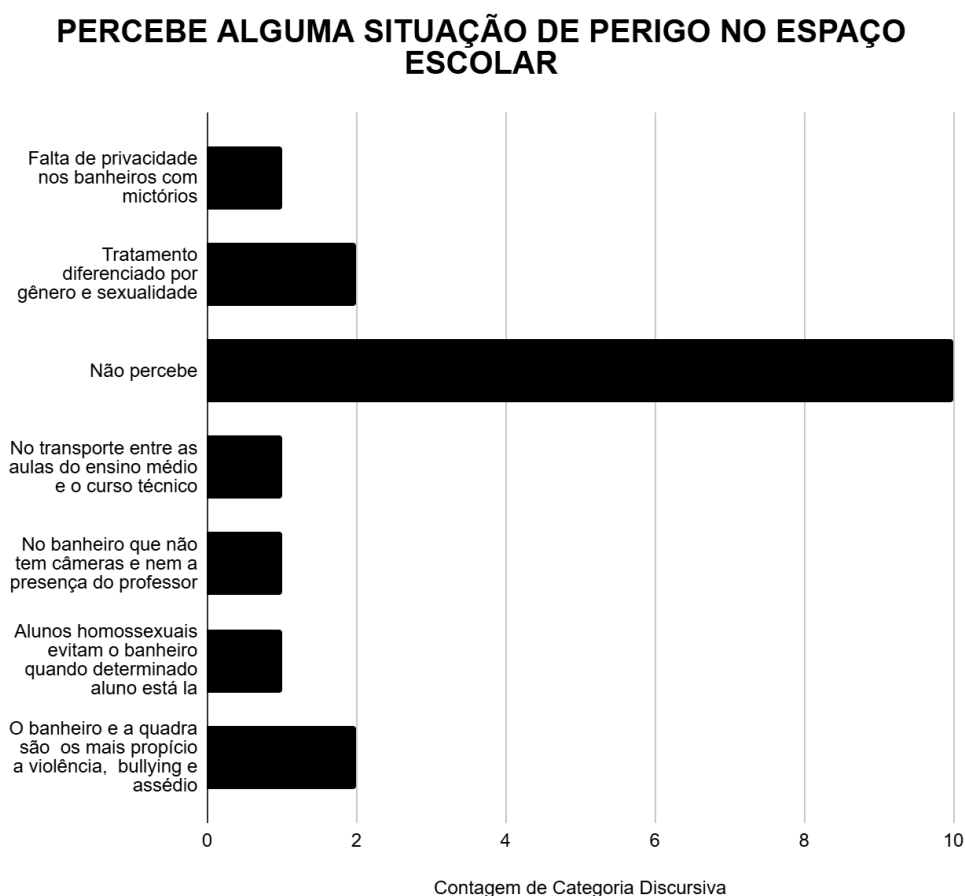
De modo geral, esses relatos indicam a peculiaridade da percepção individual de cada docente sobre a vulnerabilidade de gênero e das sexualidades dos discentes, mas exprimem também um comportamento dos discentes diferenciados sobre maturidade, segurança, resiliência e existência na comunidade escolar, principalmente pelas alunas do Ensino Médio.

No que tange o relato da docente 6, Santos e Ornat (2017) explicam que os termos pejorativos que acontecem em sala de aula entre os discentes também ocorre na sala dos docentes, porém, com maior intensidade, à medida que “na sala de aula o docente é considerado como mediador de conflitos, não podendo transparecer seu preconceito, pensamento ou opinião para os discentes’. Para a

autora, essa dinâmica muda nesses espaços por que a sala dos docentes torna-se uma “espécie de ‘pequeno conselho’ onde todos os tipos de práticas de inferioridades para as pessoas homossexuais (e não somente elas) são expostas e divulgadas diariamente” (Santos e Ornat, 2017, p.152).

Além disso, os demais relatos dos docentes explicitam a diferença de comportamento entre os gêneros dos discentes homossexuais ao demonstrarem suas identidades no espaço escolar. Tais relatos refletem como a interseccionalidade como exposto por Crenshaw (2002) e Piscitelli (2008), se relaciona com a dinâmica de biopoder evidenciada por Foucault (1988), ao diferenciar, segregar e marginalizar os sujeitos que integram o mesmo espaço escolar, através dos marcadores corporais, identitários e socioeconômicos.

Seguindo a ordem da entrevista semi-estruturada e buscando aprofundar na perspectiva da vulnerabilidade dos discentes LGBTQIAPN+, foi questionado quais as situações de perigos que os docentes percebiam no cotidiano escolar e através das análises das evocações foi possível categorizar as falas dos docentes como mostra o gráfico abaixo (gráfico 11).

Gráfico 11 - Situações de perigo no espaço escolar

Fonte: Dados da entrevista.

Esse gráfico se destaca por mostrar que dos 15 entrevistados, 10 deles (que configura dois terços, ou seja, mais da metade) não percebe qualquer tipo de situação de perigo de seus discentes LGBTQIAPN+ no espaço escolar. Esse número significativo, está associado principalmente ao fato de serem docentes que não se identificam como LGBTQIAPN+, exceto por um docente que é homossexual e que identificou o banheiro como um local perigoso para seus discentes gays e transexuais pela ausência de privacidade nos mictórios.

Portanto, as categorias discursivas utilizadas para classificar o gráfico foram: 'Assédio' (16,7%), 'Banheiro' (27,8%), 'Não percebe' (55,6%). Analisando o gráfico, percebe-se ainda que outros 4 docentes citam o banheiro como um local que pode ocorrer situações perigosas para seus discentes LGBTQIAPN+, sendo essa

percepção compartilhada por docentes do gênero feminino que mostraram, ao longo da entrevistas, um olhar mais atento e sensível aos seus discentes que possuem o gênero e sexualidades dissidentes, como expressado no relato da docente 12, por exemplo:

(Você consegue pensar em espaços na escola que seriam de mais perigo para esses alunos?) O banheiro, eu acho que é mais propício a tanto a violência quanto ao bullying, aos assédios. (E as quadras?) As quadras também, porque aqui no caso dessa escola, as quadras você pode ver que a noite são bem escuras então assim, são ambientes mais propícios. (E o recreio?) O recreio a noite nós não temos, inclusive por conta da violência e do tráfico de drogas então, deve ter mais ou menos uns 8 anos que não tem mais recreio. (E na parte da manhã tem?) Eles têm 20 minutos de recreio, ficam soltos no pátio. (E não dá para ter esse controle porque não tem vigia nem nada?) Não, da. (Já aconteceu alguma briga e quem teve que afastar foi o professor?) Já, várias e várias vezes, então a gente primeiro tenta apartar, a gente pede ajuda, mas a orientação que a gente tem é de não entrar de fato na briga e tentar chamar o máximo de pessoas para separar. (Caso de droga, de trazer ou de usarem, como que é?) Sim, é um problema no ambiente escolar, é um problema. Tanto de manhã quanto à noite tem sempre aquelas figurinhas carimbadas que a gente sabe que vem só para traficar. (Aqui na escola?) Sim, sim. (Entre os alunos mesmo?) Sim, entre os alunos e não tem medo de esconder, na verdade porque acaba que entre aspas a escola é um ambiente seguro para eles, né? Tem a clientela deles, não tem policiamento aqui dentro. (É tudo mal iluminado aqui dentro, aqui não tem câmera). Exatamente, pois é, tem câmera, colocamos deve ter uns dois anos, mas não em todo o espaço então tem isso, tem bastante infelizmente. (Entrevista realizada com o docente 12, no dia 29 de fevereiro de 2024, na escola da entrevistada em Barbacena, Minas Gerais)

Outro relato interessante que esboça uma situação perigosa no espaço escolar para os discentes da comunidade LGBTQIAPN+, para o docente 2, como exposto também no gráfico acima, advém das distinções de gênero e das sexualidades que a direção da escola faz quando há casais homossexuais assumidos na escola:

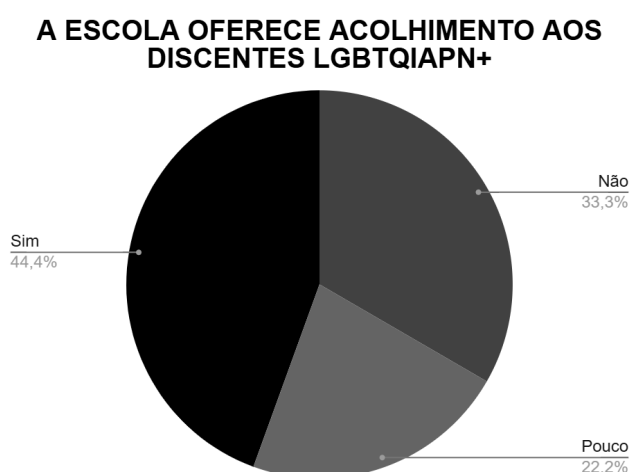
por exemplo, o relacionamento envolve o abraço e beijo quando namora e é proibido isso, não pode ter dentro da escola, mas eu vejo os olhos muito mais atentos para condição do mesmo sexo, porque quando não é, e principalmente quando vão xingar, chama mais atenção de uma menina. Acho que pega mal pra ela estar no meio dos meninos, abraçando o menino, e casais então dois meninos duas meninas do mesmo gênero é realmente muito forte. (Entrevista realizada com o docente 2, no dia 16 de janeiro de 2024, no restaurante e lanchonete Sabores d'Alma em Barbacena, Minas Gerais).

Este relato nos mostra como as meninas só de serem mulheres cisgêneras ou transexuais, e lésbicas, bissexuais ou pansexuais, e exporem seus desejos e

identidades no ambiente escolar que é constituído das normas cisheterossexuais, são colocadas em situações de perigo e alerta constante, visto que acordo com a percepção do docente 2 (homem cisgênero, branco, heterossexual, ou seja, padrão) mostra que as meninas estão sempre erradas e constantemente sendo chamada a atenção à medida que os meninos não cobrados e/ou controlados da mesma forma, e tem mais liberdade no espaço escolar.

Por fim, a última questão do bloco III da entrevista semi-estruturada, intencionava descobrir se as escolas no município de Barbacena/MG ofereciam algum tipo de acolhimento aos discentes LGBTQIAPN+. De acordo com a percepção dos docentes, descobriu-se que 44,4% das escolas em que os discentes lecionaram mostravam-se abertas a essas novas identidades.

Gráfico 12 - A escola oferece mecanismo de acolhimento aos discentes LGBTQIAPN+



Fonte: Dados da entrevista.

Nesse sentido, alguns dos mecanismos adotados para acolher os discentes LGBTQIAPN+, conforme exposto pelos entrevistados adivinham da adoção do nome social e da disponibilização do banheiro, neste caso, de alunos ou alunas transexuais e travestis, porém, somente quando a família solicitava que a escola fizesse este tipo de 'acolhimento'. Além disso, para abarcar toda a comunidade LGBTQIAPN+, os docentes trouxeram a matéria proporcionada pela Reforma do Novo Ensino Médio denominada como Projeto de Vida como uma aula e espaço em

que podiam conversar abertamente sobre o tema discutir sobre a LGBTfobia, e em algumas escolas quando há situações mais graves como violências psicológicas e/ou físicas, a direção escolar convida palestrante (relato dos docentes 10 e 12) para dialogar com o corpo discente sobre o ocorrido, e por fim, um docente relatou que a ferramenta disponibilizada na escola como forma de acolhimento às diferenças identitárias advém da preparação da semana da educação para a vida. É inegável que ainda são poucos os mecanismos escolares para acolherem os discentes LGBTQIAP+ mas ainda assim, esses pequenos movimentos são significativos e necessários para romper com a estrutura cisheteronormativa da escola, para torná-la um espaço mais seguro, acolhedor, plural e diverso para todos os discentes.

3.3 Material didático, conteúdo e ensino de geografia: a percepção de docentes sobre a presença das diferenças e diversidades

Conforme exposto na seção 1.3 desta dissertação, o sistema educacional brasileiro é alvo de diversas mudanças e reformulações, sendo a última alteração ocorrida no ano de 2017, viabilizando o Novo Ensino Médio (NEM) que culminou na dinâmica mercadológica da educação como expostos por Souza e Bairro (2021), Neto (2021), Farias (2017) e Giroto (2017) devido ao caráter conservador e neoliberal intrínseco a reforma.

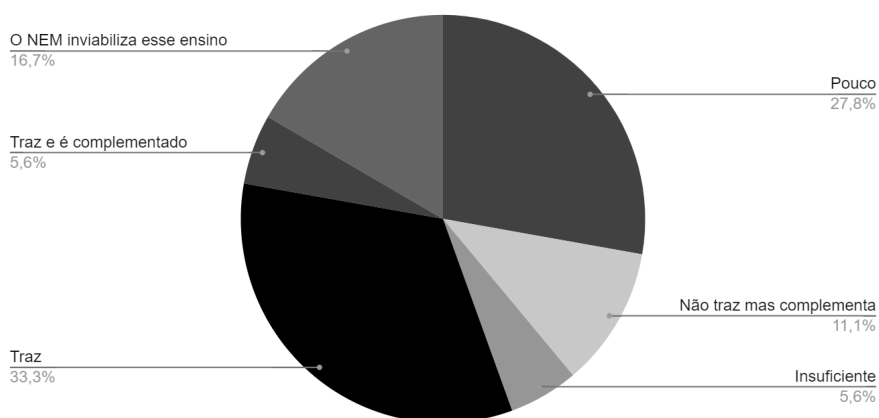
Nesse sentido, o bloco IV da entrevista (apêndice C) foi proposto ao longo da com o objetivo de compreender quais os impactos no Ensino de Geografia e, principalmente, qual o impacto da lógica conservadora neoliberal e mercadológica na articulação dos conteúdos subversivos no ensino básico, com foco para os marcadores sociais, corporais e identitários, ou seja, para a interseccionalidade. No mais, buscava-se compreender qual a opinião dos docentes acerca do impacto da educação geográfica para a redução da vulnerabilidade dos discentes LGBTQIAPN+, a partir da articulação do ensino geográfico com o ensino da vulnerabilidade social, risco e as diferenças identitárias.

O bloco IV, referente a vivência profissional escolar dos docentes iniciou investigando qual era o material didático utilizado pelos entrevistados, dentre eles

estavam os livros didáticos (66,7%) e as apostilas (33,3%). Em seguida, as análises sobre os conteúdos das diferenças identitárias e socioeconômicas contidas no material escolar dos docentes mostraram uma baixa presença desses conteúdos, como exposto no gráfico 14. Especificamente, 61,2% dos entrevistados indicaram que esses temas estão pouco presentes, são insuficientes, não são abordados, mas são complementados ou inviabilizados pelo Novo Ensino Médio (NEM).

Gráfico 13 - Conteúdos da diversidade e das diferenças

O livro didático traz conteúdos da diversidade e das diferenças?



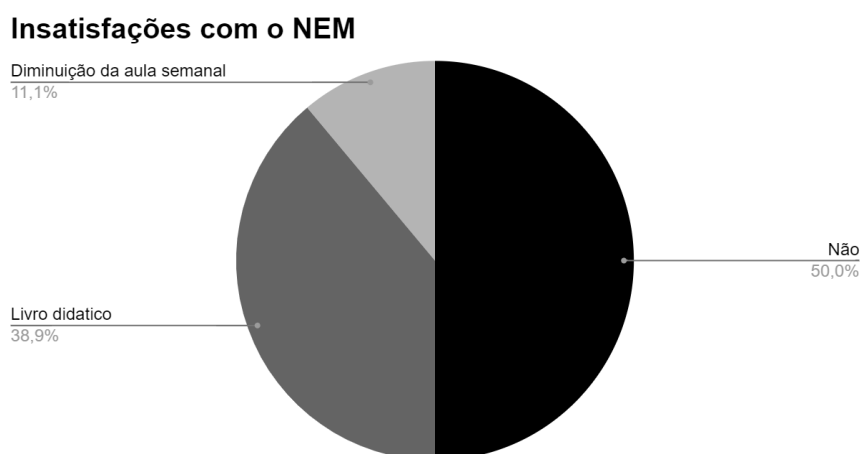
Fonte: Dados da entrevista.

Este gráfico ainda evidencia o descontentamento dos professores e professoras com a nova atualização do livro didático, especialmente pela sua divisão e reorganização em áreas. Os docentes que afirmaram que o Novo Ensino Médio (NEM) inviabiliza o ensino, destacaram dois principais motivos: a reformulação do material didático e a diminuição do número de aulas semanais, uma vez que, "não existe mais a Geografia expressamente no currículo como componente curricular obrigatório" (Neto, 2021, p. 390). Este cenário político e educacional reflete na baixa presença dos conteúdos relacionados a diversidade e as diferenças no que tange às análises dos conteúdos de Geografia.

Analisando as respostas dos docentes, 50% não demonstraram insatisfação com o NEM. No entanto, 38,9% expressaram insatisfação com o livro didático e sua organização por áreas, optando por não utilizá-lo. Além disso, 11,1% dos docentes

mostraram insatisfação com a redução das aulas semanais de Geografia, o que dificulta o aprofundamento do conteúdo da disciplina, indicado no gráfico a seguir.

Gráfico 14 - Descontentamento com o NEM



Fonte: Dados da entrevista.

Ao evidenciarem significativamente o descontentamento com o livro didático, principalmente após a sua reforma, 38,9% dos entrevistados informaram que não utilizam mais o livro como ferramenta de ensino-aprendizagem em suas aulas de Geografia, optando pela criação de seu próprio material. Deste modo, 38,9% dos docentes informaram que não utilizam mais o livro didático desde sua atualização, enquanto 61,1% ainda fazem uso do livro didático ou da apostila.

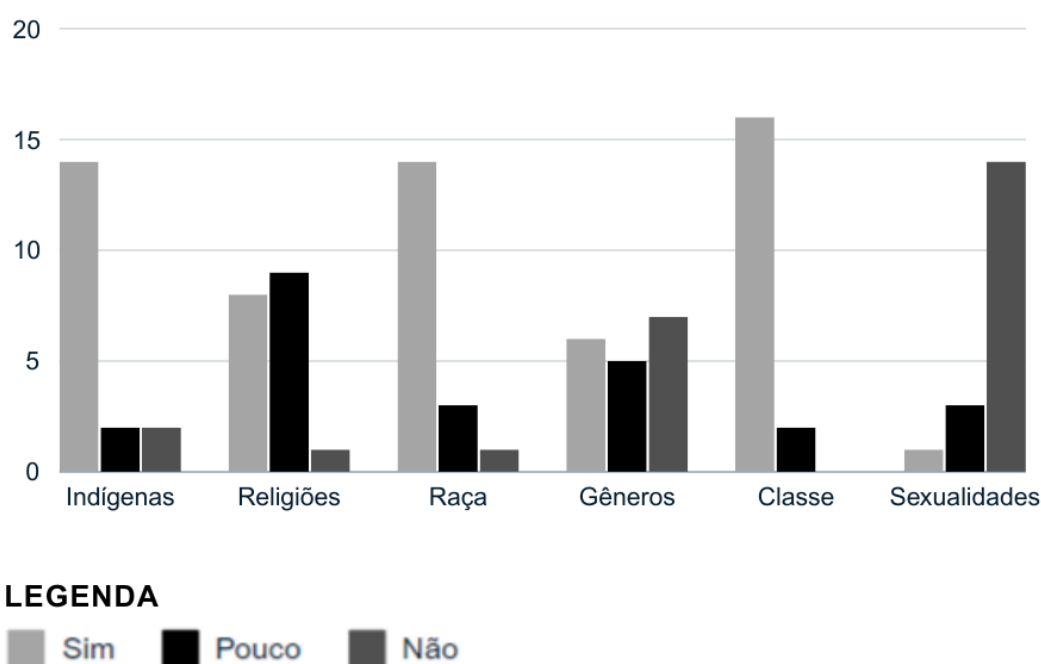
Sposito (2013) discorre que o currículo e o livro didático são elementos estruturantes e fundamentais para a realização do trabalho pedagógico estruturado, servindo como o principal apoio aos docentes por fornecer um currículo prescrito que deve ser seguido. Além disso, em estudos anteriores, Sposito (2013), verificou que há uma dependência do currículo e do livro didático por parte dos profissionais da educação, quando estes não investem na educação continuada. No entanto, o presente estudo revela um movimento contrário, com a reforma do currículo e do livro didático levando a uma menor dependência desses materiais, já que 38,9% dos professores e professoras de Geografia mencionaram que criam seu próprio material didático, e portanto não há um material didático com um currículo comum entre esses docentes, que possa garantir que seus discentes estão aprendendo os

conteúdos descritos pela BNCC - Base Nacional Comum Curricular, conforme sua idade e escolaridade.

No mais, com o propósito de investigar quais diversidades e diferenças são abordadas nas apostilas e livros didáticos de Geografia, foi questionado especificamente sobre a presença de conteúdos relacionados a indígenas, religiões, raça, gênero, classe e sexualidades no material didático disponibilizado na escola (livro ou apostila) para cada um dos docentes entrevistados, como representado no gráfico a seguir.

Gráfico 15 - Análise das diferenças no conteúdo de Geografia

CONTEÚDO DAS DIFERENÇAS NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO



Fonte: Dados da entrevista.

Entende-se, que os docentes percebem significativamente a presença de conteúdo ligado principalmente à classe, em seguida à raça e indígenas,

representado pelas colunas cinzas claro que se destacam pelo tamanho se comparado às demais colunas. Quando se trata de religiões, os docentes demonstram perceber pouco conteúdo, visto que em seus relatos a Geografia traz somente a religião através dos conflitos civis e religiosos do oriente, e não inclui religiões brasileiras ou africanas como o catolicismo, a umbanda, candomblé e espiritismo. Esta baixa presença de conteúdos religiosos no material didático de Geografia impede que o docente possa realizar uma educação geográfica em cima da intolerância religiosa, que em seus relatos é um dos motivos de conflitos recorrentes entre os alunos e alunas de diferentes religiões, expostos pelos docentes entrevistados.

Além disso, as ausências de conteúdos ligados ao gênero e sexualidades dialogam com a postura da Base Nacional Comum Curricular - BNCC em retirar do currículo a partir do movimento político e conservador em 2016 e 2017 que, de acordo com Sevilla e Seffner (2017, p. 2), onde grupos políticos, conservadores e religiosos articularam o chamado “Projeto Escola Sem Partido - ESP”, composto por pessoas que diziam estar preocupados com a “ideologia de gênero” nas escolas, sendo essas as principais motivações que impulsionaram as alterações nos documentos pedagógicos do Ensino Médio.

Chama atenção a proximidade entre as respostas sobre conter conteúdo de gênero, visto que apesar de responderem em maior parte que não tem na Geografia, indica que há professores que fazem esse ensino, principalmente através da Geografia da População, que foi o conteúdo mais citado para vincular com o ensino de Gênero e Geografia. Entretanto, essa postura nos alerta para a possibilidade de que os docentes estejam engessados em uma Geografia Tradicional e arcaica, onde não conseguem relacionar a temática do gênero e das sexualidades com outros conteúdos geográficos, reduzindo somente ao ensino identitário ao conteúdo de Geografia da População.

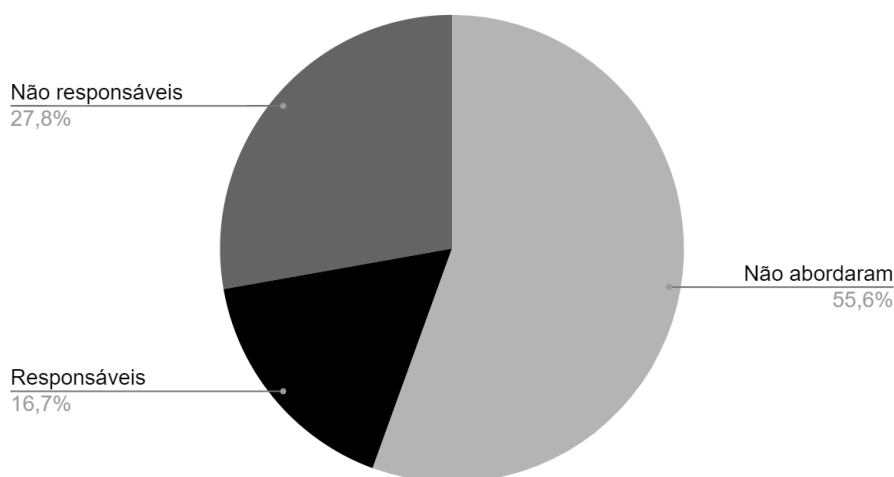
Seguindo esta lógica, evidencia-se que os docentes ainda têm dificuldades em compreender a existência das Geografias Subversivas e Feministas, que já é presente na Ciência Geográfica brasileira desde 2010 (Silva e Vieira, 2014). Visto que essa ausência de domínio de conteúdos geográficos feministas que envolvem gênero e as sexualidades é exposta pelos docentes que informaram não haver este

conteúdo nos livros didáticos de Geografia mas que discursavam sobre o tema no Projeto de Vida. Ou seja, há uma lacuna no conhecimento geográfico dos docentes, que impossibilitam compreender a Geografia sob um viés feminista, crítico, plural, subversivo e contemporâneo.

Sobre o conteúdo de sexualidades, o número de respostas que dizem "não" é significativo e sobressai, mostrando que esses professores além de não ter no material didático, não estão complementando a temática no Ensino de Geografia por ainda estarem desatualizados sobre as discussões contemporâneas sobre as Geografias das Sexualidades e Gênero (Silva e Vieira, 2014). Além disso, alguns professores ao responder, pontuaram que não havia essa discussão na Geografia, mas que tinha na disciplina intitulada Projeto de vida.

Investigando então sobre essa disciplina, ao analisar as entrevistas, é constatado que o Projeto de Vida é abordado em 38,9% das entrevistas pelos docentes e que 61,1% não comentam sobre. No mais, 27,8% das entrevistas refletem que os docentes conhecem o Projeto de Vida e discorrem que se trata de uma disciplina que trabalha temáticas relacionadas ao preconceito, a discriminação, *bullying*, raça, intolerância religiosa, gênero e sexualidades.

Mesmo não sendo necessariamente os docentes de Geografia quem atuam como docente dessa disciplina; 16,7% são dos entrevistados são docentes de Geografia e do Projeto de Vida, portanto, demonstram serem docentes que conseguem entrelaçar o conteúdo Geográfico com o ensino das diferenças; e, por fim, 55,6% não comentaram sobre essa disciplina ou sobre o ensino de conteúdos de diversidade no Projeto de Vida. Conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 16 - Responsáveis pelo Projeto de vida**ENTREVISTADOS RESPONSÁVEIS PELO PROJETO DE VIDA**

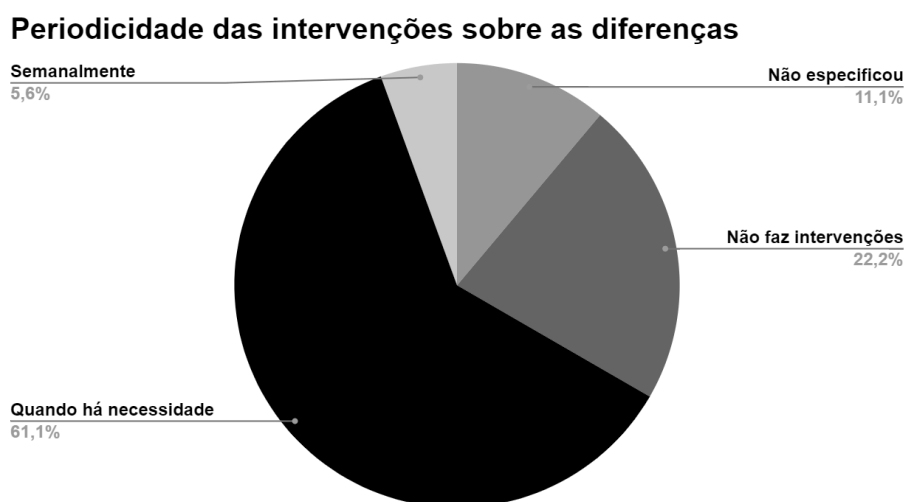
Fonte: Dados da entrevista.

O gráfico acima indica que na percepção dos docentes do Ensino Médio de Geografia, apesar de haver um projeto nas escolas que trabalhe as diferenças no espaço escolar, ele ainda não perpassa significativamente pela Geografia ou pelo olhar geográfico desses professores. Além disso, pode-se concluir que 83,4% dos professores têm dificuldade em enxergar a Geografia no Projeto de Vida, principalmente sobre as discussões subversivas e de caráter identitário, por pensar que não há uma relação entre os conteúdos.

Esses dados expõem que a uma marginalização das Geografias dissidentes, que se dedicam a pesquisar sobre gênero e sexualidades no Brasil, pelo menos desde 2010 (Silva e Vieira, 2014) e que ainda, 15 anos após sua repercussão na academia geográfica brasileira, essas discussões não chegaram na sala de aula no ensino básico. Evidencia-se, então, que a educação escolar geográfica contínua não só tradicionalista, como também marcada por preconceito e desatualização, a medida que não incorpora explicitamente os conteúdos de Geografia Feministas no material didático de Geografia, e ainda os coloca presente em uma disciplina sem fazer menção ao seu caráter geográfico, como no caso da instauração do itinerário denominado Projetos de Vida, para o Ensino Médio.

No mais, foi investigado também sobre a possibilidade das escolas fazerem algum tipo de intervenção com os docentes e discentes sobre a diversidade e as diferenças, conforme indicado no gráfico a seguir.

Gráfico 17 - Periodicidade em intervenções realizadas pelas escolas



Fonte: Dados da entrevista.

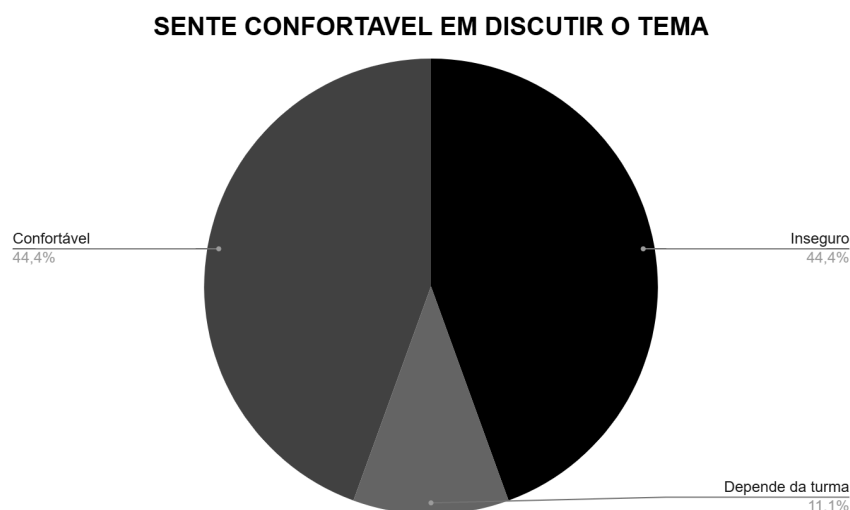
Chama a atenção o fato de que 61,1% os docentes entrevistados percebem que há essas intervenções quando acontece algo específico na escola a exemplo de: quando há aluna grávida fazem palestras sobre como métodos contraceptivos, quando há violência, agressões e *bullying* convidam palestrantes para conversarem sobre o tema com os estudantes, brigas por intolerâncias religiosas e até mesmo surto de sífilis atingindo a faixa etária dos estudantes de determinado bairro com alto número de contaminações, foi motivo para intervenção em uma das escolas, conforme a entrevista de um dos docentes.

Ou seja, as escolas tendem a agir através de convidados, oficinas e palestras, por exemplo, conforme as necessidades dos seus alunos e alunas é percebida pela equipe pedagógica, e então, essas intervenções ocorrem perpassando também pelo grau de vulnerabilidade dos discentes, a exemplo da localização das casas dos estudantes e da escola, a renda, a raça, o gênero, as

sexualidades e religiões, que quando interseccionam, se desdobram em eventuais problemas internos e que requer alguma intervenção específica para remediar a situação de conflito na escola.

Seguindo a lógica de intervenção sobre temas subversivos no espaço escolar, foi questionado aos docentes se eles se sentem confortáveis em discutir sobre temas ligados à comunidade LGBTQIAPN+, a exemplo de gênero e sexualidade.

Gráfico 18 - Sente confortável em discutir o tema



Fonte: Dados da entrevista.

Os docentes que não se sentem confortáveis em abordar o tema de gênero, sexualidades, raça e outros marcadores corporais no Ensino de Geografia, demonstraram o sentimento de medo e insegurança, por haver receio em sofrerem acusações de pais/responsáveis e da direção da escola. Dentre os motivos, encontram-se: homofobia, alegação dos pais de que o docente está doutrinando seus filhos, ausência de suporte didático, e evitar futuros problemas com os pais ou a escola que leciona. Já os docentes que se sentem confortáveis em trazer as temáticas subversivas para as salas de aulas, são docentes que trabalham a partir da demanda de seus estudantes (quando pedem para discutir sobre), são professores e professoras que são abertos ao tema e possuem boa relação com os

discentes que o deixa seguro de que o tema abordado em sala, não chegará com outras interpretações em casa com os pais.

Mais uma vez, como evidenciado por Sevilla e Seffner (2017) os episódios envolvendo grupos da chamada “ideologia de gênero” e os precursores do “escola sem partido”, são alguns dos movimentos responsáveis por inviabilizar a educação e o ensino sobre sexualidades e gênero na escola, principalmente para o Ensino Médio e que servem como exemplo para compreender o porquê dos docentes se sentem até hoje desconfortáveis em dialogar em sala de aula com seus discentes sobre esses temas. Entende-se que:

Esses grupos articulam discursos conservadores de diversas ordens vinculados a questões morais e religiosas, defendem uma posição política em relação à função do Estado e da escola, restringindo estas instituições, defendendo liberdades individuais e os direitos e a liberdade da família em educar os seus filhos. Desta forma, acreditam que a escola não deve abordar temas como política, religião, gênero e sexualidade, que professores em sua maioria são “doutrinadores” e não são educadores, pois deveriam apenas se restringir a ensinar conteúdos técnicos. Tais concepções tomam os jovens como meras tábulas rasas, sem opinião e reflexão (Sevilla e Seffner, 2017, p.4).

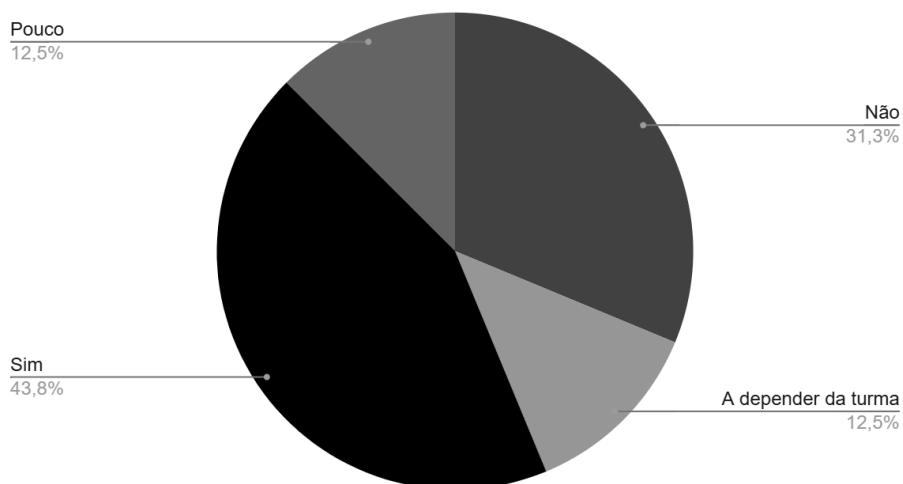
Com tantos movimentos e ataques que ocorreram em 2017 e a deturpação da imagem dos professores e professoras, torna-se óbvia as motivações iniciais que fomentaram a Reforma do Ensino Médio. Portanto, é evidente para os docentes que a educação brasileira atual não só é controlada pelo Estado, mas também por esses grupos conservadores que ditam o que deve e o que não deve ser ensinado. Toda essa dinâmica de controle se desdobra em profissionais inseguros e desconfortáveis para mediar temas ligados às identidades de jovens escolares que normalmente surgem em sala de aula.

Vale destacar que esses sentimentos de medo, insegurança e desconforto relatado pelos docentes, advém da preocupação em serem gravados falando durante as aulas sobre algum assunto ‘polêmico’ ou subversivo e os pais reclamarem com a direção da escola sobre o docente abordar aquele assunto, além do risco de ser gravado esclarecendo dúvidas e divulgarem o material sem a permissão do docente e ainda fazendo recortes que dão a entender outra coisa, o que pode levar ao comprometimento do cargo do docente se utilizarem um recorte do vídeo fora do contexto. Esses exemplos são alguns do que foram relatados durante as entrevistas que justificam o gráfico anterior.

Para além dos sentimentos dos docentes, buscou-se investigar se eles se sentem preparados para abordar o tema caso seja necessário ou questionado pelos estudantes. Visto que para realizar a mediação de alguns temas para além de se sentir confortável e familiarizado ao assunto, é necessário dominá-lo para mediar, e os docentes discorreram da seguinte forma:

Gráfico 19 - Sente preparado para abordar o tema

SENTE PREPARADO EM ABORDAR O TEMA



Fonte: Dados da entrevista.

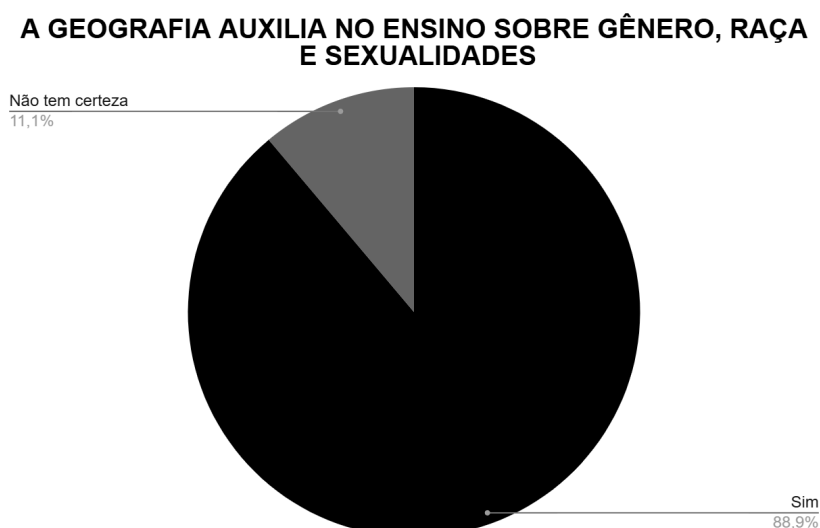
Dentre aqueles que não se sente preparados, pouco ou que dependem do perfil da turma para abordar o assunto, os motivos discorrem em: infraestrutura escolar, a família, idade dos discentes, ausência do conhecimento sobre o tema, desconstrução pessoal sobre o assunto a ser abordado em sala de aula, medo da exposição errada do que foi dito em sala de aula para os pais em casa e isso gerar problema na escola, baixo número de hora/aula semanal para aprofundar a discussão, ausência desse tema enquanto conteúdo no livro didático e o controle da direção escolar em supervisionar o que é permitido falar e o que não é, em sala de aula.

Essas colocações dos docentes corroboram as investigações de Sposito (2013) sobre muitos docentes não darem continuidade em sua formação profissional, e não se manterem atualizados das novas discussões intrínsecas a Geografia. Diante

disso, aqueles docentes que formaram a mais tempo, mesmo tendo o título de mestre e realizado especialização, se tiverem também sido feitas há muitos anos, possivelmente não estará atualizado sobre as novas discussões e temas emergentes na ciência geográfica, e conseqüentemente, realizará um ensino geográfico tradicional e engessado.

Para além de não estarem por dentro das novas discussões geográficas, o contexto educacional articulado através do caráter conservador, neoliberal e individualista como expresso por Souza e Bairro (2021), Neto (2021), Farias (2017) e Giroto (2017), descrevem um contexto educacional que inviabiliza também que os docentes tenham liberdade em abordar temas contemporâneos e latentes no Ensino Médio. Assim, buscando investigar a percepção dos docentes sobre a Geografia ser uma matéria que auxilia ou não no ensino sobre gênero, sexualidades e raça os docentes responderam que majoritariamente que sim (88,9%) como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 20 - A Geografia auxilia no ensino de gênero, raça e sexualidades



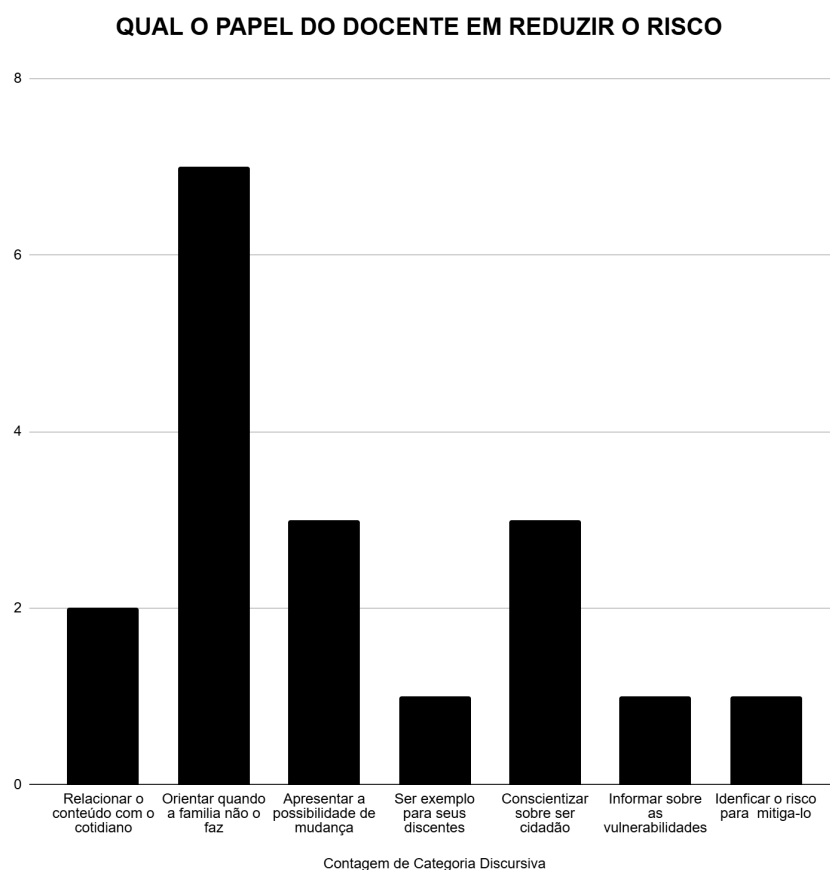
Fonte: Dados da entrevista.

Dentre os relatos que embasaram o gráfico acima, destaca-se o do docente 7 que descreve a potencialidade da Geografia e o seu diferencial enquanto uma das matérias do currículo escolar:

*com toda certeza, porque é muito mais que estudar teoria, geopolítica, física, vai muito mais, você estuda realmente a relação das pessoas isso é é fantástico assim, porque não é só estudar espaço, estudar cartografia, estudar limite político e cidade geografia física, **você estudar a relação humana é muito mais profundo do que só a geografia ela é pensada, né?** A gente aprende com a geografia: gel: Terra, grafismo: tudo . É muito mais, é muito mais contextualizado e eu acho que geografia quando eu vejo as questões assim ,não é porque eu gosto mesmo de geografia... **eu consigo encontrar Geografia em todas as matérias.** Eu consigo ver ela na Biologia. Eu consigo ver ela na história, quando eu estudo sobre o sistema solar, a gente estudando sobre o espaço tempo espaço é uma questão de sociologia, filosófica, tem vários filósofos nessa área. Então ela passa dentro da história, quando eu vejo as disciplinas algumas são muito específicas, Matemática é muito específico. A geografia não é específica, eu consigo ver várias disciplinas dentro dela. Então ela é muito mais alta, abrange muito (Entrevista realizada com o docente 7, no dia 23 de fevereiro de 2024, em Barbacena, Minas Gerais).*

O relato da docente 7 exprime como a Geografia pode auxiliar no pensamento e raciocínio de qualquer elemento ou situação que o pesquisador/sujeito queira compreender melhor, além de ressaltar seu caráter interdisciplinar e como o conteúdo alicerçado ao olhar geográfico (Gomes, 2013) desempenham uma ferramenta de investigação para compreender as relações humanas entre diferentes indivíduos e/ou grupo, e seus desdobramentos e impactos no espaço geográfico, principalmente na natureza. De acordo com Gomes (2009) todos aqueles fenômenos que discorrem de uma dispersão espacial, são também fenômenos geográficos. Essa proposição vai de encontro com o exposto pela docente 7, sobre a Geografia não ser específica, e sim uma matéria que abrange muitos temas e fenômenos.

A próxima pergunta do bloco IV da entrevista semi-estruturada direcionada aos docentes, buscou compreender qual a percepção do professor ou da professora sobre o papel que o docente de Geografia na redução do risco de desastres. As evocações foram analisadas como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 21 - Qual o papel do docente em reduzir o risco

Fonte: Dados da entrevista.

Com base no gráfico, foi possível eleger e contabilizar as categorias discursivas em: 'Apresentar possibilidades' (16,7%), 'Orientar na ausência da família' (38,9%) e Educar' (44,4%). No mais, o gráfico 21 indica que o principal fator que impacta no Ensino de Geografia das diferenças decorre da ausência do conteúdo no currículo. Enquanto a Base Nacional Comum Curricular - BNCC não for reformulada sobre a inclusão das diferenças, os livros didáticos continuarão falhos. Dessa forma, a atribuição de marcadores sociais como religião, classe, raça, gênero e sexualidades se restringe somente ao conteúdo de Diversidade e Respeito, e resultam em uma Educação Geográfica que não abarca a pluralidade, com características essencialistas sobre os sujeitos, suas identidades e suas histórias.

A ausência de conteúdos sobre o gênero, sexualidades e baixa presença de conteúdos sobre religiões no livro didático e sistema apostilado, reforçam não só a presença do conservadorismo na educação brasileira, como confere também a presença da relação de poder (Foucault, 1988; Santos e Ornat, 2017) presente nas (inter)relações entre indivíduos e/ou grupos sociais diferentes, a exemplo das identidades conservadoras que se sobressaem frente às dissidentes e subversivas.

Este cenário além de ser problemático no espaço geográfico e escolar, é responsável por desencadear a possibilidade de risco social ligada a segurança de vidas e corpos subversivos, por vivenciarem a vulnerabilidade de gênero, sexualidade, raça, religiosa e econômica, em relação ao grupo de pessoas conservadoras que detém poderes sociais, econômicos e políticos, tendo poder até mesmo para inviabilizar um ensino plural e igualitário, como no caso da execução da proposta de Reforma do Ensino Médio em 2017.

Seguindo a lógica deste cenário, reitera-se a perspectiva de Heidrich *et al.* (2000, p. 30) que compreende que a formação ocorre por meio “do exercício do pensamento geográfico e do pensamento das formações socioespaciais, levando à construção do conhecimento da realidade”. Contudo, percebe-se a desnaturalização de práticas sociais que ocorrem nos cotidianos (Cavalcanti, 2019) como o surgimento de novas identidades pós modernas, diferentes espacialidades e territórios que se constituem do surgimento de novas regras e de relação de poder a partir do corpo, da corporeidade e performance dos discentes, principalmente aqueles que se identificam como LGBTQIAPN+.

Essa perspectiva tradicionalista e conservadora pode ser ainda reafirmada quando percebemos a presença da disciplina denominada Projeto de Vida, que atua na tentativa de suprir parte dos conhecimentos historicamente produzidos com características neoliberais, em vez de criarem um projeto emancipatório, plural e social que busque justiça social como acesso igualitário de matérias, ensino e educação que independem de características raciais, étnicas, socioeconômicas, de gênero e das sexualidades para ter direito ao acesso, como denunciado por Neto (2021) e Uchoa *et al.*, (2020).

O resultado desta seção, bem como as anteriores, perpassa por distintas identidades e experiências pessoais e profissionais dos docentes que enriquecem a

produção desta pesquisa. Entende-se que é fornecido um Ensino Geográfico que contém também a percepção individual do professor e de suas “lentes” desenvolvidas ao longo da vida, mas que, por outro lado, não inclui todas as diferenças necessárias para integrar todas as identidades e diferenças. Fica claro que cada professor enxergará mais facilmente um marcador social, corporal e identitário no conteúdo geográfico e complementará o Ensino de Geografia, conforme suas experiências, vivências e identidade.

CONCLUSÃO

Esta dissertação teve por objetivo compreender a percepção de docentes de Geografia que atuam no Ensino Médio de Barbacena/MG sobre a possibilidade de risco social de discentes LGBTQIAPN+ no espaço escolar. Trata-se de uma pesquisa que considera a temática do Risco Social, na interface do Ensino de Geografia, Geografia Feminista e das Sexualidades durante as investigações e análises.

No decorrer da pesquisa, a partir das análises do conteúdo dos discursos dos docentes, ficou nítido que as informações recolhidas dos docentes de Geografia sobre os espaços escolares de Barbacena/MG não podem ser entendidas como absolutas devido à subjetividade e pessoalidade nas informações e relatos. Portanto, cada docente reconhecerá um tipo de vulnerabilidade social no espaço escolar, de acordo com suas sensações, experiências, memórias e vivências pessoais que os levam a compreender que seus discentes estão suscetíveis ao risco social. Ou seja, essa percepção da vulnerabilidade e da possibilidade do risco social, estão intimamente ligados às memórias e sentimentos de quando os próprios docentes vivenciaram tal vulnerabilidade.

Destarte, o docente que se identifica como homem cisgênero, homossexual, branco e de baixa renda (exemplo do docente 1), ao longo de sua vida desenvolveu um olhar geográfico e sensível, se tornou mais atento para as vulnerabilidades de seus discentes, principalmente aqueles que compartilham algum dos marcadores corporais igual ao seu. Pode-se confirmar esta ideia com os relatos expostos ao longo do Capítulo III em que o docente 1 expõe sua percepção sobre a vulnerabilidade dos discentes LGBTQIAPN+, especialmente para seus discentes gays.

Outra justificativa para o fator identidade ser um grande contribuinte para a percepção da possibilidade de risco social de discentes LGBTQIAPN+ no espaço escolar, ocorre ao pensarmos que a minha identidade enquanto docente e pesquisadora sofreu influências nas motivações acadêmicas para pesquisar a temática de gênero e das sexualidades, mediante aos traumas e medos vivenciados no espaço escolar compartilhados em alguns momentos ao longo deste trabalho. Ou

seja, as violências e violações experienciadas devido às características identitárias, se desdobram em um olhar potente para com o outro e as diferenças.

Esta pesquisa mostrou como o espaço escolar tem sido para seus discentes, em especial para os LGBTQIAPN+, a partir da percepção de docentes. Seguindo a perspectiva, no Ensino Médio de Barbacena/MG encontram-se diversos alunos e alunas LGBTQIAPN+, que ainda são alvos de piadas LGBTfóbicas, contudo, não há relatos de violências e violações físicas graves ou ligadas a suicídio, por exemplo. Frente a este cenário, os docentes percebem uma diferença do posicionamento de seus discentes LGBTQIAPN+, onde as meninas estão mais seguras sobre sua sexualidade e gênero, do que os meninos que se identificam como homossexuais, bissexuais, pansexuais ou transexuais, contudo, ambas identidades vivenciam a vulnerabilidade da sexualidade e de gênero.

Essa perspectiva dá indícios de que as escolas com Ensino Médio de Barbacena/MG ainda se constitui de regras cishetenormativas, além de ser pensada principalmente para estudantes cisgêneros e heterossexuais, exceto quando há demanda dos familiares para a inclusão de banheiros unissex e/ou solicitação do nome social do estudante. Portanto, não é um espaço escolar seguro para todas as pessoas, e pode se tornar somente mais seguro quando há intervenção familiar, colocando aqueles que não possuem esse amparo, ainda mais em vulnerabilidade social.

Outra questão analisada se refere à postura do corpo docente e pedagógico das escolas em relação aos casos de *bullying* e preconceito com discentes LGBTQIAPN+ na escola e conforme as falas dos docentes, não há palestras ou oficinas regulares para trabalhar a inclusão da diversidade e das diferenças nas escolas do município pesquisado. Visto que as intervenções ocorrem somente devido a casos pontuais e que a direção escolar julga necessário realizar alguma atividade de conscientização com a comunidade escolar, ou então os docentes buscam entrelaçar a realidade e os problemas estudantis do cotidiano escolar com o Projeto de Vida.

As entrevistas com os docentes de escolas públicas e privadas mostraram que não há uma realidade diferente entre discentes LGBTQIAPN+ que são de escolas públicas daqueles que são das escolas privadas e que só ocorre diferença

no tratamento desses estudantes quando a família faz intervenção nas escolas, a medida que as piadas e preconceitos estão presentes em todos os espaços escolares que seguem as normas cisheteronormativas.

No que tange sobre as interseccionalidades e a relação com o tratamento que os discentes LGBTQIAPN+ recebem nas escolas de Barbacena/MG, é nítido que os marcadores sociais e corporais como raça/cor, religião, sexualidades, gênero, nacionalidade, idade e renda atravessam os discentes e os colocam em diferentes posicionalidade, e consequentemente em diferentes graus de vulnerabilidade social, frente a LGBTfobia que ainda está presente na constituição dos ambientes escolares.

No que relaciona com o ensino das diferenças e das diversidades através da educação geográfica, com o intuito de promover a inclusão social de todos os discentes, os docentes disseram que com a Reforma do Ensino Médio e seus desdobramentos, onde muita vezes é impossível aprofundar os conteúdos geográficos com o propósito de direcionar para essa temática devido ao pouco número de aulas. Além disso, muitos dos docentes não se sentem preparados, confortáveis ou seguros para trazerem essas informações por medo dos familiares dos discentes e da direção escolar.

Sendo assim, este trabalho busca refletir para ausências de estudos cindinicos sob o viés do Risco Social sob o viés identitário, voltados para a construção social e identitária dos corpos e mais ainda, sob o entrelace com as dinâmicas que envolvem o espaço escolar, como realizado por Pereira (2024) em sua dissertação de mestrado que ressalta a potencialidade em articular a educação geográfica, com Risco Social e discussões feministas.

Por fim, a análise do conteúdo do discurso dos docentes revelam que, embora livros didáticos e apostilas incluam conteúdos de diversidade e diferença na Geografia, há uma negligência significativa de marcadores sociais, especialmente de gênero e sexualidade. Esses temas são os mais ausentes, indicando que as ferramentas didáticas atuais seguem uma norma cisheteronormativa e de exclusão. Assim, este trabalho evidencia a falta de conteúdos sobre sexualidades e gênero no contexto geográfico e na BNCC, destacando sua importância para reflexões sobre educação e o Ensino de Geografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELLÁN PERPIÑÁN, José María. Los riesgos sociales y su percepción. 2010.
- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. **Rio de Janeiro: Graal**, v. 2, 1985.
- BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (bola de neve). **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 27, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2014.
- BERSANI, Humberto. Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil. **Revista Extraprensa**, v. 11, n. 2, p. 175-196, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**, n. 10, p. 05-15, 1989.
- BLAIKIE, Piers. M.; CANNON, Terry.; DAVIS, Ian; WISNER, Ben. **At risk: natural hazards, people's vulnerability, and disasters**. 2. ed. London: Routledge, 2004. 471p.
- Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996a.
- Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia*. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1996b.
- Brasil. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília, 2017a.
- Brasil. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/1996*. Brasília, 2017b.
- BUTLER, Jeffrey, MILLER Joshua. **Social risk and the dimensionality of intentions**. Management Science, Março, 1-55, 2017.
- BUTLER, Judith [1990]. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith [1993]. **Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivos del "sexo"**. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- BUTLER, Judith [1997]. **Discurso de ódio: uma política do performativo**. São Paulo: Unesp, 2021.
- BUTLER, Judith [2009]. **Quadros de guerra: quando uma vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Editora José Olympio, 2018.
- CACIANO, Caroline; SILVA, Giuliana Arboite. Foucault Educação: as práticas de poder na escola atual. **Revista Modelos-FACOS/CNECO Osório** ano 2, v.2, n.2, p.9, 2012.
- CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica**. Moraes,

EMB; Moraes, LB Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: Nepec, p. 15-37, 2010.

CANIL, Katia. *et al.* Vulnerabilidades, riscos e justiça ambiental em escala macro metropolitana. **Mercator (Fortaleza)**, v. 20, 2021.

CANIL, Kátia; LAMPIS, Andrea; SANTOS, Kauê Lopes dos. Vulnerabilidade e a construção social do risco: uma contribuição para o planejamento na macrometrópole paulista. **Cadernos Metrópole**, v. 22, p. 397-416, 2020.

CASTRO, Fátima Velez de; FERNANDES, João Luís J. **Territórios quotidianos, riscos sociais e vulnerabilidade da população: análise preliminar do conceito de urbicídio**. 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e práticas de ensino. **Goiânia: alternativa**, v. 1, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O olhar geográfico em formação: Jovens Estudantes de Geografia e desafios urbanos contemporâneos. **PAULA, AF de Assis, CAVALCANTI, Lana de Souza, PIRES, LM (Org.) Os Jovens e suas Espacialidades**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, p. 121-142, 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Pensar pela Geografia: ensino e relevância social. **Goiânia: C&A Alfa Comunicação**, p. 121-139, 2019.

CAVALLINI, Gabriel Martins; RICHTER, Denis. O currículo e a reforma do Ensino Médio: a Geografia escolar e o livro didático em foco. **Revista Signos Geográficos**, v. 6, p. 1-21, 2024.

CÔRREA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia In: CASTRO, IE de. GOMES, PC da C., CORREA, RL **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CORRÊA, Roberto Lobato. Processos, formas e interações espaciais. **Revista Brasileira de Geografia**, v. 61, n. 1, p. 127-134, 2016.

COSTA, Luisa Brandão et al. Ansiedade ou cisheteronormatividade? Um estudo de caso na clínica em psicologia sócio-histórica: Ansiedade ou cisheteronormatividade?. **Mosaico: Estudos em Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 65-82, 2023.

CRENSHAW, Kimberley W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171–188, jan. 2002.

CUTTER, Susan Lynn; BORUFF, Bryan J.; SHIRLEY, W. Lynn. Social vulnerability to environmental hazards. **Social Science Quarterly**, V. 84, Number 2, 2003.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Bomtempo, 2016.

DA SILVA, Fernando Marcos Carvalho; CANHOLATO, Camila Santos; MIRO, José Maria Ribeiro. Escala de likert como metodologia nas pesquisas sobre educação. **Semana das Licenciaturas**, 2016.

DAUPHINÉ, Andrea. **Risques et Catastrophes**. Observer-Spatialiser-Comprendre-Gérer. Paris, Armand Colin, 288 p., 2001. OF BRAZIL'S COMMON CURRICULUM NATIONAL BASE. **Geographia Meridionalis**, v. 5, n. 1, p. 03-31, 2019.

DE AZEVEDO, Luyanne Catarina Lourenço; GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho. A INVISIBILIZAÇÃO DOS MARCADORES SOCIAIS GÊNERO E RAÇA NA GEOGRAFIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR/THE INVISIBILITY OF GENDER AND RACE SOCIAL MARKERS IN THE GEOGRAPHY

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. A reforma que deforma: o Novo Ensino Médio e a Geografia. **Pensar Geografia**, v. 1, n. 2, p. 129, 2017

FAUGÈRES, Luciene. **La dimension des faits et la théorie du risqué**. In: European Coordination Centre for Research and Documentation in Social Sciences, *Le Risque et la Crise*. Malta: Foundation for International Studies, 31-60, 1990.

FOUCAULT, Michel [1976]. *História da Sexualidade I: a Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FABREGAT, Clemente Herrero. La formación simbólica del professorado en geografía. **Terra Livre**, v. 2, n. 25, p. 49-65, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 1996.

GAUDIO, Rogata Soares del *et al.* Ensino de Geografia e formação de professores: desafios e possibilidades na contemporaneidade. **ASCENÇÃO, Roque et al. Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e Práticas na Educação Básica**. Belo Horizonte: IGC, p. 1-27, 2017.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo uerj**, n. 30, p. 419-439, 2017.149, 2017.

GOMES, Paulo César da Costa. Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. **Espaço e tempo: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico**. Curitiba: Associação de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento de Antonina (ADEMADAN), p. 13-30, 2009.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GOMES, Paulo César da Costa. Geografia fin-de-siècle: o discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões. **Explorações geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 13-42, 1997.

GOMES, Paulo César da Costa. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 320p.

GOMES, Paulo César da Costa. Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. **Espaço e tempo: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico**. Curitiba: Associação de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento de Antonina (ADEMADAN), p. 13-30, 2009.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Entrevista com Patricia Hill Collins. **Tempo Social**, v. 33, p. 287-322, 2021.

HADJICONSTANTINO, Georges. **Risques, crises et complexité**. Le Risque et la Crise, European Coordination Centre for Research and Documentation in Social Sciences, Foundation for International Studies, Malta, p. 105-116, 1990.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 1997. Capítulo 1 - A identidade em Questão.

HAN, Byung-Chul. **Topologia da violência**. Lisboa: Relógio D'Água, 2019.

HEIDRICH, Álvaro Luiz. Método e metodologias na pesquisa das geografias com cultura e sociedade. **Abordagens e práticas da pesquisa qualitativa em geografia e saberes sobre espaço e cultura**. p. 15-34, 2016.

hooks, bell. Transformative pedagogy and multiculturalism. In: **Freedom's plow**. Routledge, 2013. p. 91-97.

KATUTA, Ângela Massumi. Mercantilização e financeirização da Educação brasileira: a proposta

neoliberal, o Apagão Pedagógico Global (APG) e as R-existências. **Geografia**, v. 44, n. 1, p. 89-111, 2019.

LACOSTE, Yves. **A geografia-isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Papirus, 2005.s, 2012.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo** 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LONDE, Luciana de Resende et al. Vulnerability, health and disasters in São Paulo coast (Brazil): challenges for a sustainable development. **Ambiente & Sociedade**, v. 21, p. e01022, 2018.

LOURENÇO, Luciano. Riscos naturais, antrópicos e mistos. **Territorium**, Portugal, v. 14, p. 109-113, 2006.

LOURENÇO, Luciano. **Risco, perigo e crise**: pragmatismo e contextualização. In: Siqueira, A., Valencio, N., Siena, M., Malagoli, M. A., Riscos de desastres relacionados à água. Aplicabilidade de bases conceituais das Ciências Humanas e Sociais para a análise de casos concretos. São Paulo: RiMa Editora, 3-43, 2015.

LOURENÇO, Luciano; AMARO, António. **Riscos e Crises: da teoria à plena manifestação**. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.7-34.

MARANDOLA JÚNIOR, E. O Risco em perspectiva: tendências e abordagens. **Geosul**, Florianópolis, v. 19, p. 25-58, 2004.

MARCHEZINI, Victor.; WISNER, Ben.; LONDE, Luciana de Resende; SAITO, Silvia Midori. (orgs.) **Reduction of vulnerability to disaster**: from knowledge to action. São Carlos, RiMa, 2017.

MENDES, José Manuel. **Sociologia do Risco**. Uma breve introdução e algumas lições. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015.

MERLAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. **Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura**. 2ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

MOTTA, Lucas Joaquim da. A Fenomenologia da percepção de Maurice Merleau-Ponty . **Primeiros Escritos**, São Paulo, Brasil, v. 11, n. 1, p. 212–231, 2021.

MOUSTAFA, Ehab M. **Entre risque et crise**. Le Risque et la Crise, European Coordination Centre for Research and Documentation in Social Sciences, Foundation for International Studies, Malta, p. 171-184, 1990.

MORISSON, Toni. Nobel Lecture, 7 dez.1993, Disponível em: <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1993/morrison/lecture/>. Acesso em: 13 de maio de 2024.

NETO, Daniel Rodrigues Silva Luz. Afinal, para onde caminha o Ensino de Geografia no contexto de reforma do Ensino Médio e implantação da BNCC?. **Terra Livre**, v. 1, n. 56, p. 370-397, 2021.

NETO, Nécio Turra. MASSEY, Doreen. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Formação (Online), v. 1, n. 15, 2008.

SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira; OLIVEIRA, Janete Regina de; PEREIRA, Alícia de Oliveira Moreira. Escola pública, educação geográfica e vulnerabilidade socioambiental ampliada em tempos de pandemia de COVID-19. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 60, 2022.

PEREIRA, Alícia de Oliveira Moreira. Corpos femininos como fator de risco social: educação geográfica para a análise espacial da vulnerabilidade de gênero entre jovens alunas. **Dissertação**.

(Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2024.

PEREIRA, Alícia de Oliveira Moreira; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira. Corpos femininos e risco social: mapeamento colaborativo entre alunas do ensino médio. **Revista Territorium Terram**, v. 6, n. Edição Especial 1, p. 107-121, 2023.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e cultura**, v. 11, n. 2, p. 263-274, 2008.

Plataforma Sucupira-CAPES.

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>> Acessado em 11 de dezembro de 2023.

REBELO, Fernando. **Geografia física e riscos naturais**. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2010.

REBELO, Fernando. Os conceitos de Risco, Perigo e Crise e a sua aplicação ao estudo dos grandes incêndios florestais. **Biblos: Revista da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra**, n. 71, p. 511-528, 1995.

REBELO, Fernando. Encontros sobre riscos naturais urbanos em Coimbra. **Territorium**, n. 3, p. 59-60, 1996.

REBELO, Fernando. Risco e crise nas inundações rápidas em espaço urbano.: Alguns exemplos portugueses analisados a diferentes escalas. **Territorium**, n. 4, p. 29-47, 1997.

REBELO, Fernando. Terminologia do Risco. Origens, dificuldades de tradução e bom senso. **Realidades e desafios na gestão dos riscos: diálogo entre ciência e utilizadores Publicado por**, 2014.

REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce Maria; HEIDRICH, Alvaro Luiz. **Geografia e educação: geração de ambiências**. Editora da Universidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

ROSE, Gillian. **Feminism & Geography**. The limits of Geographical Knowledge. Cambridge: Polity Press, 1993, p. 137- 143 / 150 – 160.

ROSE, Gillian. Performing Space. In: MASSEY, Doreen; ALLEN, John; SARRE, Phillip. **Human Geography Today**. Cambridge: Polity Press, 1999, p. 247 – 259.

SANTOS, Adelaine Ellis Carbonar dos, *et al.* Espaço escolar, homossexualidades e prática discursiva docente em Ponta Grossa, Paraná. 2015. **Dissertação** (Dissertação em Gestão do Território) Programa de Pós Graduação Mestrado em Gestão do Território, UEPG, Ponta Grossa – PR.

SANTOS, Adelaine Ellis Carbonar dos. Vivências transmasculinas em espaços educacionais de nível superior do Sul do Brasil e a multiplicidade espacial. 2020. **Dissertação** (Dissertação em Geografia) Programa de Pós Graduação Mestrado em Geografia, UEPG, Ponta Grossa – PR.

SANTOS, Adelaine Ellis Carbonar dos; ORNAT, Marcio Jose. Pelo espelho de Alice: homofobia, espaço escolar e prática discursiva docente. **Curitiba: Appris**, 2017. 217p

SANTOS, Milton. Por uma nova geografia. **São Paulo: Hucitec**, 1978.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 2, p. 291-304, 2018.

SEVILLA, Gabriela; SEFFNER, Fernando. A guinada conservadora na educação: reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola. **Seminário Internacional fazendo Gênero**, v. 11, 2017.

SILVA, Joseli Maria. **Fazendo geografias: pluriversalidades sobre gênero e sexualidades**. p.25-53. In: SILVA, Joseli Maria (Org.). **Geografias Subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**.

Ponta Grossa: Toda Palavras, 2009.

SILVA, Joseli Maria. (Org.). **Geografias Subversivas**: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa: Toda Palavras, 2009.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN JR, Alides Baptista. **Geografias malditas**: Corpos, sexualidades e espaços. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2013.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN JR, Alides Baptista. **Geografias feministas e das sexualidades**: encontros e diferenças. Ponta Grossa: Editora Todapalavra, 2016.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN JR, Alides Baptista. (Orgs.) Corpos e Geografia: expressões de espaços encarnados. Ponta Grossa: Todapalavra, 2023. SILVA, Joseli Maria; VIEIRA, Paulo Jorge. Geographies of sexualities in Brazil: between national invisibility and subordinate inclusion in postcolonial networks of knowledge production. **Geography Compass**, v. 8, n. 10, p. 767-777, 2014.

SILVA, Magno Emerson Barbosa da et al. Violência, espacialidade escolar e geografia: fundamentos teóricos para a prática docente. 2021.

SILVA, Maria das Graças Silva Nascimento e; SILVA, Joseli Maria. Interseccionalidades, gênero e sexualidades na análise espacial. **Ponta Grossa: Toda Palavra**, 2014.

SILVA, Maria Luiza Reimberg da; SANTOS, Adelaine Ellis Carbonar dos. Análise de risco social na produção científica geográfica brasileira sobre sexualidades. **Revista Territorium Terram**, v. 6, n. 10, p. 464-480, 2023.

SILVA, Veridiane Meire da. **Concepção de risco ambiental entre professores de geografia em Minas Gerais**: conhecimentos e práticas em sala (Dissertação de mestrado em Geografia). São João del-Rei. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de São João del-Rei, 166p, 2017.

SOUZA, José Vitor Rossi; DE BAIRRO, Gabriel Pinto. Os livros didáticos de Geografia no Novo Ensino Médio. **Anais do Encontro Regional de Ensino de Geografia**, p. 57-66, 2021.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Algumas notas sobre a importância do espaço para o desenvolvimento social. **Revista Território**, v. 3, p. 14-35, 1997.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. 4 ed. 1 reimpr. São Paulo: Contexto, 2013, p.297-311.

SULAIMAN, Samia Nascimento. **Educar para Reduzir Riscos e Desastres**. 2021.

TEIXEIRA, Analba Brazão; DA SILVA, Ariana Mara; FIGUEIREDO, Ângela. Um diálogo decolonial na colonial cidade de Cachoeira/BA: entrevista com Ochy Curiel. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 3, n. 4, p. 106-120, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Pesquisa qualitativa. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, p. 116-173, 1987.

UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Org.). Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

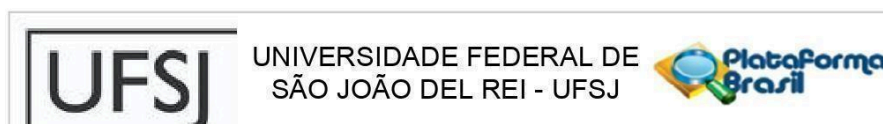
VALENTINE, Gil. Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. **The Professional Geographer**, v. 59, n. 1, p. 10-21, 2007.

VEYRET, Yvete. **Os riscos**: o homem como agressor e vítima do meio ambiente. In: Os riscos: o homem como agressor e vítima do meio ambiente. 2007. p. 319-319.

VEYRET, Yvette; RICHEMONT, Nancy Meschinet de. Definições e vulnerabilidade do risco. In: VEYRET, Yvette (org). **Os riscos:** o homem como agressor e vítima do meio ambiente. São Paulo: Contexto, 2007, 316p.

APÊNDICES

APÊNDICE A - APRECIÇÃO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE GEOGRAFIA SOBRE RISCO SOCIAL DE DISCENTES LGBTQIAPN+ NO ESPAÇO ESCOLAR

Pesquisador: ADELAINE ELLIS CARBONAR DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78864124.8.0000.5151

Instituição Proponente: Universidade Federal de São João del Rei-UFSJ/MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.854.428

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo de Informações Básicas do Projeto intitulado PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE GEOGRAFIA SOBRE RISCO SOCIAL DE DISCENTES LGBTQIAPN+ NO ESPAÇO ESCOLAR, CAAE: 78864124.8.0000.5151, submetido a este comitê. Segundo o(a) pesquisador(a) responsável: "Este projeto de pesquisa tem como fio condutor compreender qual a percepção de docentes de Geografia sobre os enfrentamentos que alunos LGBTQIAPN+ estão suscetíveis em sua vivência escolar. Considerando a temática do Risco Social, na interface com a Geografia e das sexualidades, objetiva-se identificar se os alunos LGBTQIAPN+ estão sujeitos a possibilidade de Risco Social no espaço escolar, podendo ser através de agressões físicas e/ou psicológicas, bullying, insegurança e outros. Trata-se de uma pesquisa que utiliza em sua metodologia, o método fenomenológico, com características quali-quantitativas que serão obtidos a partir da análise de conteúdo (Bardin, 1977), das entrevistas semiestruturada com os docentes de Geografia do município de Barbacena/MG, que atuam no Ensino Médio. Espera-se que a partir dos discursos dos docentes, seja possível compreender se o espaço escolar é um local onde alunos estejam vulneráveis devido a marcadores sociais como raça, classe, gênero e sexualidade ou se é um ambiente acolhedor e seguro para aqueles alunos com identidades que não seguem a regra cisheteronormativa. Portanto, este trabalho busca destacar a relevância dos estudos sobre sexualidades no contexto geográfico,

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74 - Sala 1.28 - Térreo - Campus Dom Bosco
Bairro: Fábricas **CEP:** 36.307-352
UF: MG **Município:** SAO JOAO DEL REI
Telefone: (32)3379-5598 **E-mail:** cepsj@ufsj.edu.br

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) PARTICIPANTE,

“Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE GEOGRAFIA SOBRE RISCO SOCIAL DE DISCENTES LGBTQIAPN+ NO ESPAÇO ESCOLAR”**, desenvolvido(a) pelos pesquisadores Dra. Adelaine Ellis Carbonar dos Santos e Maria Luiza Reimberg da Silva, da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ).

Sobre o objetivo geral

O objetivo geral deste projeto, consiste em compreender a percepção de docentes de Geografia do ensino médio sobre a possibilidade de risco social de discentes LGBTQIAPN+ no espaço escolar em Barbacena, MG.

Por que o participante está sendo convidado (critério de inclusão)

Você está sendo convidado(a) visto que a sua participação ajudará a obter dados para analisar se os discentes LGBTQIAPN+ estão suscetível ao risco social no espaço escolar e quais as vulnerabilidades que os docentes percebem. A sua participação é voluntária, isto é, ela **não é obrigatória**, tendo você plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir com a participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestada.

Mecanismos para garantir a confidencialidade e a privacidade

Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador responsável informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio de contato explicitados abaixo neste documento.

Identificação do participante ao longo da pesquisa

No presente projeto, você será identificado por meio das iniciais do seu nome, e em seguida por um número intransferível.

Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa

A sua participação, consistirá em realizar uma entrevista semiestruturada, onde a princípio responderá informações sobre seu perfil e identidade, em seguida haverá um diálogo sobre



vulnerabilidade e algumas vivências pessoais ao longo da vida enquanto professor e indivíduo, no decorrer abordaremos sobre o conceito de Risco Social, sobre sua experiência profissional escolar e por fim, haverá uma atividade simples com duas questões onde no primeiro momento irá pontuar o grau de vulnerabilidade acerca de marcadores sociais que percebe na escola, e no segundo momento fará um ranking do maior para o menor marcador social, indicando quais impactam negativamente mais na escola e quais impactam menos.

Tempo de duração da entrevista/procedimento/experimento

Estima-se que a entrevista ocorra entre 30 a 50 minutos, aproximadamente, a depender das histórias e lembranças que o entrevistado compartilhe ao longo da entrevista. Tal procedimento poderá ser interrompido por solicitação do(a) participante.

Guarda dos dados e material coletados na pesquisa

As entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, assim como os resultados, mas somente terão acesso a pesquisadora responsável e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEPISJ.

Explicitar benefícios diretos (individuais ou coletivos) ou indiretos aos participantes da pesquisa

Como benefício direto aos participantes você terá ferramentas para repensar a Geografia, a partir de conteúdos subversivos e de inclusão, relacionada à educação geográfica e como realizar seu ensino, levando em consideração as vulnerabilidades que seus alunos tem ou possam estar suscetível. Não tendo os pesquisadores a pretensão de lucrar financeiramente com os dados/resultados obtidos, e sim de instigar não só a possibilidade mas também a potencialidade de estudos vinculados à interface da Geografia, Risco Social e Sexualidades.

Previsão de riscos ou desconfortos e procedimentos para minimizá-los

Os riscos para você será: lembrar momentos constrangedores dentro e fora da escola, reviver traumas de violência física ou psicológica ao compartilhar suas vivências, aulas, cabendo ao participante, neste caso, a opção de se abster da prestação de qualquer tipo de informação que lhe cause constrangimento, podendo optar ainda pela desistência de sua colaboração com a pesquisa, sem necessidade de justificativa e sem que a resposta seja registrada.

No mais, o risco de quebra de sigilo é inerente ao processo, entretanto, os pesquisadores se comprometem a manter em sigilo todos os dados e informações coletadas que possibilitem a identificação dos participantes, incluindo a sua identidade, a fim de garantir o anonimato e que o docente colaborador da pesquisa, não se prejudique em relação ao discurso sobre sua realidade e percepção acerca do espaço escolar em que atua.

Sobre divulgação dos resultados da pesquisa



Os resultados gerais poderão ser divulgados em palestras dirigidas ao público participante, artigos científicos e na dissertação. Os resultados de forma individual serão repassados aos participantes e/ou seus responsáveis estando a equipe de pesquisadores à disposição para eventuais esclarecimentos.

Considerações finais:

Na ocorrência de qualquer problema ou dano, resultante da participação do(a) voluntário(a) nesta pesquisa, estará previsto todo o amparo necessário, sem custos pessoais, além da garantia de um indenização, se comprovado o eventual fato com nexo causal com a pesquisa. É importante citar que, por se tratar de uma participação voluntária, não há qualquer incentivo financeiro ou custeio para a colaboração com esta pesquisa, tendo o(a) participante plena liberdade para recusar o convite ou retirar seu consentimento sem qualquer penalização.

Por favor, sinta-se à vontade para fazer qualquer pergunta sobre este estudo ou sobre os direitos como participante. Se outras perguntas surgirem mais tarde, poderá entrar em contato com os pesquisadores. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da CEPSJ. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFSJ (CEPSJ). O CEPSJ é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade”.

Tel e Fax - (0XX) 32- 3379- 5598

e-mail: cepsj@ufsjeu.br

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74, Bairro, Dom Bosco, São João del-Rei, Minas Gerais, cep: 36301-160, Campus Dom Bosco

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep): Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879 e-mail: conep@saude.gov.br

Contato com o pesquisador a responsável (Adelaine Ellis Carbonar dos Santos): a ser realizado por email: adelaine.carbonar@ufsjeu.br ou pelo telefone: (42) 99810-4096.

Contato com o pesquisador que irá realizar a coleta de dado (Maria Luiza Reimberg da Silva): a ser realizado por email: maluireimberg.geo@gmail.com ou pelo telefone: (32)98816-3083.



São João del-Rei, _____ de _____ de _____.

_____	_____
Nome Completo do Responsável	Assinatura do Responsável
_____	_____
Nome Completo do Pesquisador que irá coletar os dados	Assinatura do Pesquisador que irá coletar os dados
_____	_____
Nome Completo do Pesquisador Responsável	Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C - MODELO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DOCENTES DO ENSINO MÉDIO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA FIA MESTRANDA: MARIA LUIZA REIMBERG DA SILVA

Perfil - (Bloco I)

Nome:

Gênero (Cis/Trans):

Idade:

Identidade Étnico Racial:

Orientação Sexual:

Renda (S/M):

Religião:

Estado Civil:

Escolaridade (só possui a graduação?):

Leciona em qual escola (pública, privada e/ou militar)? Leciona em quantas escolas? Qual o turno?

Vulnerabilidade - (Bloco II)

- O que é vulnerabilidade para você?
- Você já se sentiu em vulnerabilidade? (Falar mais sobre, trazer exemplos)
- Você já se sentiu em vulnerabilidade por conta da sua raça/cor, gênero, orientação sexual, classe, etc? (Falar mais sobre, trazer exemplos)
- Como é o entorno da escola?
- Lugares e espaços na escola e fora que geram medo

Risco Social - (Bloco III)

- Você conhece a teoria dos Riscos?
- Para você, o que significa risco social?
- Você consegue perceber, caso tenha discentes LGBTQIAPN+, se eles vivenciam **vulnerabilidades** no espaço escolar, devido a sua sexualidade? (isolamento, *bullying*, culpa, dificuldade no aprendizado, etc).
- Caso você perceba essa vulnerabilidade, é possível elencar quais as (situações) perigos dentro da escola que esses alunos e alunas estão suscetíveis? (banheiro, sala de aula, recreio, festas comemorativas da escola, aprendizado, etc).
- A escola oferece mecanismo para acolhimento de alunos/alunas LGBTQIAPN+ para não serem excluídos no espaço escolar? (ferramentas utilizadas) - Redução de riscos (utilização do banheiro, adoção de nome social, cotas trans, palestras e eventos?)
- Você considera possível trabalhar a redução do risco social desses discentes LGBTQIAPN+ a partir do Ensino Geográfico? Como?

Vivência Profissional Escolar - (Bloco IV)

- O material didático da sua escola (livro ou apostila) apresenta conteúdos de inclusão e respeito à diversidade?
- A diversidade e inclusão que aparece no livro didático inclui questões de: (sim ou não)

() indígenas () religiões () raça ()
gênero
() classe () sexualidades

- A escola que você trabalha realiza palestras, eventos, capacitações em relação à diversidade? (Periodicidade)
- Você se sente confortável em abordar sobre esses temas durante suas aulas? Caso seu **material didático não inclua** sobre a discussão de **gênero e das sexualidades**, você se sentiria confortável/ preparado em dar essas aulas?
- Você acha que a Geografia é uma ciência que pode auxiliar no ensino básico com as temáticas da sexualidade, raça e gênero? Como?
- Qual o papel do professor em reduzir riscos?

Atividades - (Bloco V)

1- Percepção geral - (Escala de Likert)

Entre estas opções, assinale a condição mais importante para um discente LGBTQIAPN+ estar em situação de vulnerabilidade na escola? (1 - nenhuma vulnerabilidade; 2 - pouca vulnerabilidade; 3 - neutralidade (não importa); 4 - vulnerabilidade moderada; 5 - muita vulnerabilidade.

Gênero 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Raça/cor 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Idade 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Orientação Sexual 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Religião 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Deficiência 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Estruturação Familiar 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Classe 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Acesso à Tecnologia 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Acesso ao Material Escolar 1 - 2 - 3 - 4 - 5

2- Específico - (*Ranking*)

Considerando as opções acima elenque as categorias do maior para o menor (*ranking*), em relação aos seus discentes LGBTQIAPN+: